
**DIE ONTWIKKELING VAN MORELE
BESLUITNEMINGSVAARDIGHEDE
DEUR BUITELUGOPVOEDING
BY LEERDERS IN DIE INTERMEDIÊRE FASE
VANUIT 'N CHRISTELIKE BENADERING**

SARAH BOTHA

B Prim Ed, B Ed (Psig)

Werkstuk ingelewer ter gedeeltelike voldoening
aan die vereistes vir die graad

**MAGISTER IN DIE OPVOEDKUNDE
(M Ed Psig)**

aan die

UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH

**STUDIELEIER:
Dr. C. J. Ackermann**

**MEDESTUDIELEIER:
Dr. P. J. L. Brink**

Desember 2002

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie werkstuk vervat, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie werkstuk vervat, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

OPSOMMING

Morele ontwikkeling vereis 'n proses van individuele aanvaarding of verwerping van waardes en die integrasie van aanvaarde waardes in 'n persoonlike waardesisteem. Vir die ontwikkeling van 'n persoonlike waardesisteem is blote moralisering en voorbeeldstelling egter nie genoeg nie – veral nie in 'n postmoderne era nie. Kinders behoort derhalwe begelei te word om positiewe waardes te verinnerlik en dit in hul gedrag te demonstreer. In hierdie proses speel besluitneming 'n belangrike rol.

Die morele besluitnemingsmodel wat in die sestigerjare meer populêr as karakteropvoeding geword het, rus leerders nie genoegsaam toe vir die neem van morele besluite nie. Om aan hierdie navorsingsprobleem aandag te skenk, is 'n kwalitatiewe ondersoek bestaande uit 'n literatuurstudie en veldondersoek, gedoen. Die doel van die ondersoek is om die indikatore te bepaal wat 'n rol speel by die opstel van 'n buitelugopvoedingsprogram vir leerders van die Intermediêre Fase met die oog op besluitnemingsvaardighede.

Vanuit die literatuurstudie blyk die volgende van belang te wees.

Dit is vir leerders al moeiliker om tussen reg en verkeerd te kies. Hulle word omring deur afwykende morele waardes. Leerders behoort dus gehelp te word om belangrike lewenskeuses vanuit 'n gesonde waardestelsel te maak. Die Intermediêre Fase, ook bekend as die middelkinderjare, dien as 'n voorbereiding vir die aanpassings wat in die adolessente jare plaasvind. Die ontwikkeling van morele waardes is dus 'n belangrike ontwikkelingsstaak tydens hierdie lewensfase.

Vir kinders om 'n oordeelsbesluit tussen wat “reg” en wat “verkeerd” is te kan maak, moet hulle kennis dra van wat “reg” en wat “verkeerd” is. Daar behoort 'n bepaalde kriterium te wees om hierdie keuse te kan maak. Daar is tans 'n debat in Suid-Afrika aan die gang dat iets soos lewensoriëntering as leerarea in skole nie vanuit 'n bepaalde geloofsoortuiging gedoen kan word nie,

aangesien Suid-Afrika se skole in 'n sekulêre samelewing opereer. Waardes kan egter nie neutraal onderrig word nie. Godsdiens is 'n bepalende faktor vanuit 'n Christelike perspektief in die aanleer van waardes en norme, aangesien dit morele implikasies het.

Hierdie studie is vanuit 'n Christelike verwysingsraamwerk benader. Die uitgangspunte van die humanistiese beweging, waarop die klassieke morele besluitnemingsbenadering gebaseer is, is onversoenbaar met die Christelike geloof. Indien die morele besluitnemingsmodel kritiekloos aanvaar word as 'n uitkoms vir die komplekse waarde-debat kan dit tot morele selfvernietiging aanleiding gee. Daar is wel aspekte van die morele besluitnemingsmodel wat sinvol geïntegreer kan word met karakteropvoeding ten einde 'n leerder tot morele ontwikkeling te lei. Hierdie geïntegreerde benadering is 'n fokuspunt van hierdie studie.

Die navorser het vanuit die literatuurstudie en veldondersoek, bestaande uit 'n ideëberaad, studiebesoeke aan die buiteland asook onderhoude, tot die insig gekom dat 'n integrering van 'n buitelogopvoedingsinstansie en 'n aktiwiteitsbaan met goed opgeleide instrukteurs en fasiliteerders 'n antwoord kan wees op die navorsingsprobleem. Dit is moeilik om 'n geïntegreerde benadering in 'n enkelvoudige raamwerk saam te vat. Tog word in hierdie studie wel 'n denkraamwerk aangebied waarin twintig indikatore uitgelig word. Hierdie indikatore kan help met die opstel van 'n buitelogopvoedingsprogram vir leerders in die Intermediêre Fase ten einde besluitnemingsvaardighede, gegrond op karakteropvoeding en aspekte van die morele besluitnemingsmodel, te onderrig.

SUMMARY

Moral development demands a process of individual acceptance or rejection of values and the integration of accepted values in a personal value system. However, for the development of a personal value system, it is not sufficient – particularly in a post-modern era – merely to moralise and set an example. Children therefore have to be guided to internalise positive values and to demonstrate these values in their behaviour. In this process decision-making plays an important role.

The moral decision-making model that became more popular than character building in the nineteen-sixties, does not equip learners sufficiently for moral decision-making. In order to attend to this research problem, a qualitative investigation was done, comprising a literature study and field work. The purpose of the investigation was to determine the indicators that play a role in compiling a programme for out-door education for learners of the Intermediary Phase, with special reference to decision-making skills.

The following important aspects came to the fore from the literature study:

It is becoming increasingly difficult for learners to choose between right and wrong. They are surrounded by deviating moral values. Therefore learners should be assisted in making important choices of life, based on a healthy value system. The Intermediary Phase, also known as the mid childhood period, serves as preparation for the adjustments that take place during the adolescent years. The development of moral values, therefore, is an important development task during this phase of life.

For children to be able to make a judicial decision about what is “right” and what is “wrong”, they have to be knowledgeable about what is “right” and what is “wrong”. There ought to be a specific criterion for making such a decision. The debate whether something such as life orientation as learning area in schools can be or cannot be approached from a particular religious conviction, is

currently in progress. Values can not be instructed in a neutral way. Religion is a determining factor from a Christian frame of reference in learning values and norms, as it has moral implications.

This study has been approached from a Christian frame of reference. The premises of the humanistic movement, in which the classic moral decision-making approach finds its grounding, is irreconcilable with the Christian religion. Should the moral decision-making model be accepted without protest as a final decision in the complex values debate, it could result in moral self-destruction. There are, however, aspects of the moral decision-making model that could be integrated meaningfully with character building with a view to guiding the learner to moral development. This integrated approach is a focal point in this study.

Based on the literature study as well as the field work, which comprised an indaba (ideas conference), study visits abroad, and interviews, the researcher arrived at the conclusion that an integration of an institution for out-door education and an activity circuit with well-trained instructors and facilitators may provide the answer to the research problem. It is problematic to pull together an integrated approach in a simple framework; however, this study offers an intellectual framework in which twenty indicators are highlighted. These indicators can make a contribution in compiling a programme for out-door education for learners in the Intermediary Phase, with a view to teaching decision-making skills, based on character building and aspects of the moral decision-making model.

DANKBETUIGINGS

*Ek was hiertoe in staat deur die genade van Hom
aan wie ek al die eer bring.*

Graag betuig ek opregte dank en waardering teenoor die volgende persone:

- My studieleier, dr. C. J. Ackermann, en medestudieleier, dr. P. J. L. Brink, vir hul aanmoediging en waardevolle leiding;
- My man Dirk, vir sy verdraagsaamheid en ondersteuning;
- My ouers, Lullu en Hettie de Jager, wat 'n erewoord verdien, want hulle het my die geleentheid gebied om te begin studeer en was altyd daar vir my.
- Dank aan my gesin.
- Die deelnemers aan die veldondersoek vir hul samewerking en deelname aan die ondersoek, naamlik:
 - die 35 kundiges wat teenwoordig was tydens die ideë-beraad;
 - Johan van der Spuy van die VCSV (Oos-Kaap, Suid-Afrika);
 - Bud Williams (Recreation Department) en Anna Nelson (programkoördineerder van Honey Rock Camp), albei verbonde aan Wheaton College (Chicago, VSA);
 - Chris Bond van Ropes Course Development (Berkshire, Engeland).
- Die dosente betrokke by die M.Ed.-kursus van die Departement Opvoedkundige Sielkunde, Universiteit van Stellenbosch, vir hul leiding en onderrig.
- Prof. A. Weyers en die personeel van EPOG aan die Universiteit van die Vrystaat, vir die praktiese ondervinding wat ek tydens my internskap kon opdoen en steeds doen.
- Die Laerskool Stellenbosch se personeel en leerders wat my ondersteun het tydens my studies.
- Mevv. Dora du Plessis en Hannemarie Bezuidenhout vir taal- en tegniese versorging.

Ek dra hierdie werkstuk aan my man, Dirk, en gesin op.

INHOUDSOPGAWE

Hoofstuk 1

INLEIDENDE ORIËTERING

1.1	INLEIDING	1
1.2	KEUSE VAN DIE ONDERWERP	2
1.3	NAVORSINGSPROBLEEM EN NAVORSINGSVRAE	4
1.4	NAVORSINGSONTWERP	4
1.5	NAVORSINGSMETODE	5
1.5.1	Literatuurstudie	5
1.5.2	Veldondersoek	5
1.6	DOEL VAN DIE STUDIE	5
1.7	BEGRENSING VAN DIE ONDERSOEK	6
1.8	OMSKRYWING VAN BEGRIPPE	6
1.8.1	Buitelugopvoeding	6
1.8.2	Leerders in die Intermediêre Fase	8
1.8.3	Besluitnemingsvaardighede	9
1.8.4	Karakteropvoeding	10
1.8.5	Die morele besluitnemingsmodel	11
1.8.6	Norme, waardes, waardesisteem en moraliteit	12
1.9	STRUKTUUR VAN AANBIEDING	13

Hoofstuk 2

DIE MORELE BESLUITNEMINGSMODEL EN KARAKTEROPVOEDING

2.1	INLEIDING	14
2.2	'N CHRISTELIKE PARADIGMA BINNE 'N POSTMODERNISTIESE TYD	15
2.3	'N KRITIES-ANALITIESE EVALUERING VAN DIE MORELE BESLUIT- NEMINGSMODEL EN KARAKTEROPVOEDING	18
2.3.1	Krities-analitiese evaluering van die morele besluitnemingsmodel	18
2.3.2	Krities-analitiese evaluering van karakteropvoeding	20
2.3.3	'n Vergelyking tussen die morele besluitnemingsmodel en die Christelike beginsels van karakteropvoeding	23

2.4	SINVOLLE AANWENDING VAN KARAKTEROPVOEDING EN SEKERE ASPEKTE VAN DIE MORELE BESLUITNEMINGSMODEL	26
2.4.1	Prosesgesentreerd	26
2.4.2	Inhoud van programme	26
2.4.3	Fasiliteerders	27
2.4.4	Besluitneming as vaardigheid	29
2.5	SAMEVATTING	30

Hoofstuk 3

DIE ONTWIKKELING VAN BESLUITNEMINGSVAARDIGHEDE DEUR ERVARINGSLEER BINNE 'N UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYSBENADERING

3.1	INLEIDING	32
3.2	BEGRIPSOMSKRYWING	33
3.2.1	Ervaringsleer	33
3.2.2	Uitkomsgebaseerde onderwys	33
3.3	TEORETIESE FUNDERING VAN DIE PROGRAMINHOUD	34
3.3.1	Besluitneming as vaardigheid	34
3.3.2	Soorte besluitneming	35
3.3.3	Die rasionele besluitnemingsproses	36
3.3.4	Ervaringsleer	41
3.4	PROSES VAN PROGRAMONTWIKKELING	48
3.4.1	Vereistes waaraan 'n program behoort te voldoen	48
3.4.2	Komponente van 'n leerprogram	50
3.4.2.1	Leerareas	50
3.4.2.2	Leeruitkomste	50
3.4.2.3	Assesseringstandaarde	52
3.4.2.4	Komponente van toepassing op hierdie studie	52
3.5	SAMEVATTING	53

Hoofstuk 4

VELDONDERSOEK

4.1	INLEIDING	55
4.2	ONDERSOEKMETODES	55
4.2.1	Inleiding	56
4.2.2	Die snelvuur-ideëberaad	56
4.2.2.1	Inleiding	56
4.2.2.2	Voor- en nadele van die ideëberaad	56

4.2.2.3	Dataverwerking	57
4.2.2.4	Resultate	58
4.2.3	Studiebesoeke en onderhoude	61
4.2.3.1	Inleiding	61
4.2.3.2	Voor- en nadele van die onderhoud	62
4.2.3.3	Dataverwerking	63
4.2.3.4	Resultate	63
4.3	SAMEVATTING	71

Hoofstuk 5

BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1	INLEIDING	72
5.2	BEVINDINGE	73
5.3	GEVOLGTREKKINGS	74
5.3.1	Watter sleutelbydrae lewer kennis van die morele besluitnemingsmodel en karakteropvoeding tot die ontwikkeling van besluitnemingsvaardighede?	74
5.3.2	Watter leermetodes is doeltreffend wanneer waardes, beginsels en vaardighede aan leerders oorgedra word binne 'n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering?	75
5.3.3	Wat kan binne die Suid-Afrikaanse konteks geleer word van buitelug-opvoedingsinstansies in die buiteland wat bepaalde lewensvaardighede aan leerders oordra?	76
5.4	RIGLYNE VIR PROGRAMONTWIKKELING	78
5.5	AANBEVELINGS	81
5.5.1	Praktyk	81
5.5.2	Teorie	81
5.5.3	Opleiding	82
5.5.4	Beleid	82
5.6	LEEMTES VAN HIERDIE STUDIE	82
5.7	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING	83
5.8	TEN SLOTTE	83

BRONNELYS	84
------------------	-----------

LYS VAN FIGURE EN TABELLE

FIGUUR

3.1	Die rasionele besluitnemingsproses	39
3.2	Die ervaringsleersiklus volgens Kolb	41
3.3	Die aktiewe leersiklus volgens Extreme Life Opvoedkundige Trust	43
3.4	Die eksperimentele leermetode volgens Behr	45

TABEL

2.1	'n Opsommende vergelyking tussen Christelike beginsels van karakterbou en die morele besluitnemingsmodel	25
3.1	Die stappe van die rasionele besluitnemingsproses	40
3.2	Komponente van 'n leerprogram	52
5.1	Indikatore vir die opstel van 'n buitelugopvoedingsprogram	78

Hoofstuk 1

INLEIDENDE ORIËTERING

1.1 INLEIDING

Morele ontwikkeling verwys na die proses waardeur leerders beginsels aanleer wat hulle in staat stel om bepaalde gedrag as “reg” en ander as “verkeerd” te beoordeel, en om hulle eie gedrag in terme van hierdie beginsels te rig. Morele ontwikkeling vereis 'n proses van individuele aanvaarding of verwerping van waardes en die integrasie van aanvaarde waardes in 'n persoonlike waardesisteem. Dit berus op voortdurende besluitneming ten opsigte van eie waardes en morele gedrag. Vir die ontwikkeling van 'n persoonlike waardesisteem is blote moralisering (“vertel”, “voorhou”, “voorsê”) en voorbeeldstelling (so belangrik soos dit is) nie genoeg nie – veral nie in 'n postmoderne era nie. Leerders moet derhalwe ook begelei word om positiewe waardes te verinnerlik en dit in hul gedrag te demonstreer. In hierdie proses speel besluitneming 'n belangrike rol.

Teen hierdie agtergrond is dit duidelik dat die vermoë om tussen reg en verkeerd te onderskei, een van die belangrikste ontwikkelingstake van die leerder is. Hierdie proses van ontwikkeling moet verkieslik reeds gedurende die kinderjare 'n aanvang neem, want dit vereis die ontwikkeling van 'n lewensvaardigheid.

Die vaardigheid om effektiewe besluite te neem, is een van die lewensvaardighede wat 'n persoon toerus om kennis (wat ons weet), houdings en waardes (wat ons dink, voel en glo) as werklike vermoëns te ontwikkel (Rooth, 1997:6). Die aanleer van lewensvaardighede en die ontwikkeling van 'n persoon se karakter is interafhanklik van mekaar. Dit impliseer dat karakteropvoeding in ag geneem moet word wanneer daar gefokus moet word op die ontwikkeling van lewensvaardighede.

Die navorsingsprobleem is om die kritiese aspekte te bepaal wat in gedagte gehou moet word by die opstel van 'n buitelugopvoedingsprogram waar gefokus word op besluitnemingsvaardighede gebaseer op karakteropvoeding, asook aspekte van die morele besluitnemingsmodel.

Vir leerders om 'n oordeelsbesluit tussen wat “reg” en wat “verkeerd” is, te kan maak, moet hulle kennis dra van “reg” en “verkeerd”. Daar moet dus bepaalde kriteria wees van reg en verkeerd. Godsdienst is 'n bepalende faktor in die aanleer van waardes en norme, aangesien dit morele implikasies het. Vir die doel van hierdie studie word 'n Christelike benadering gevolg wat as kriterium dien vir wat “reg” en wat “verkeerd” is.

1.2 KEUSE VAN DIE ONDERWERP

Sielkundiges (Damon, 1988; Peters, 1981; Piaget, 1932; Rusnak, 1998) stem saam dat, alhoewel die middelkinderjare relatief rustige jare is wat fisieke ontwikkeling betref, hierdie tydperk van kritieke belang is vir die leerder se kognitiewe, sosiale, emosionele, morele en selfkonsepontwikkeling. Die ontwikkeling tydens die middelkinderjare en veral die uitbreiding van ervarings, berei die leerder deeglik voor vir die aanpassings en uitdagings van die adolessente jare wat gaan volg. Volgens Louw, Van Ede en Louw (1998:326) lê ewewigtige ontwikkeling gedurende die middelkinderjare 'n stewige fondament vir latere ontwikkeling.

Die portuurgroep en die waardes en norme wat hulle verteenwoordig, maak gedurende die kinder- en adolessente jare 'n groter impak op die leerder se houding teenoor en hantering van sekere probleme. Die ouer en skool word geleidelik vervang deur die portuurgroep as die oorheersende invloed (Kreutter, Gewritz, Davenny & Love, 1991:288). Een van die moontlike redes hiervoor is dat die leerder nie oor die tegniek of vaardighede beskik om self besluite te neem nie, en gevolglik word die norm van die portuurgroep die oorheersende faktor. Leerders het dus nie 'n kriterium waarvolgens hulle besluite neem ten opsigte van hulle persoonlike lewe nie en gee dan toe aan portuurdruk.

Uitkomsgebaseerde onderwys het tot gevolg dat dit nie net gaan om wat leerders uiteindelik moet weet, ken en kan doen nie, maar ook oor hulle gedrag ten opsigte van houdings, gesindhede en vaardighede (Nasionale Kurrikuleringsverslag, 2001:1). In hierdie konteks speel waardes en norme 'n deurslaggewende rol. Die skole opereer ook in 'n sekulêre omgewing waar opvoeders waarskynlik

ingevolge voorgestelde beleid nie meer toegelaat gaan word om leerders vanuit hulle eie geloofsoortuiging te onderrig nie. Volgens Asmal (*Volksblad*, 15 November 2001, p. 9), minister van onderwys, is Suid-Afrika 'n sekulêre samelewing en daarom kan iets soos lewensoriëntering in skole nie vanuit 'n bepaalde geloofsoortuiging gedoen word nie. Dit is egter nog nie beleid nie.

Talle leerders is in groot nood. Hulle word blootgestel aan die misbruik van dwelms en alkohol, molestering, geweld en misdaad, vigs, morele armoede, die afwesigheid van gesonde waardestelsels, asook die groeiende gaping tussen rykes en armes. Weens hierdie struikelblokke het leerders en jongmense in Suid-Afrika alle moontlike hulp nodig om die uitdagings van die toekoms toegerus aan te pak. Hulle moet gehelp word om hulle belangrikste lewenskeuses vanuit 'n gesonde waardestelsel te maak (Brink, 2001:44).

Vir die doel van hierdie studie is besluit op 'n buitelugopvoedingsprogram, aangesien navorsing deur Raath (1993:215) toon dat buitelugopvoeding geleenthede aan 'n leerder bied om te beleef wat lewenswaardes beteken. Volgens Meiring (1988:14) word die leerder vanuit sy bekende en veilige omgewing tydens buitelugopvoeding in 'n ongewone en opwindende situasie geplaas. Wanneer 'n persoon uit sy bekende omgewing is, ervaar hy* emosies meer intens en maak dit dus 'n groter impak op sy lewe. Die feit dat die leerder uit sy bekende omgewing gehaal word, beteken nie dat kontak met die realiteit en die werklike lewensituasie verloor word nie. Binne 'n buitelugopvoedingsituasie word leerders verwyder van hulle normale ondersteuningsbronne, byvoorbeeld hul ouers, die skool (wat hul bekende opvoeders en maats insluit) en die kerk. Hierdie verwydering gee ook aanleiding tot 'n meer intense belewing van die leerders se eie emosies en individualiteit.

'n Buitelugopvoedingsprogram wat spesifiek ontwikkel word met die oog op besluitnemingsvaardighede, kan gesien word as 'n opvoedingstaak. By implikasie kan dit beskou word as 'n waardevolle belegging in die mense- en leierspotensiaal van Suid-Afrika. Dit is dus in belang van die leerder sowel as die gemeenskap dat die leerder bewus word van sy morele beoordeling en dat hy bepaalde waardes internaliseer. Die buitelugopvoeding moet egter gesien word as aanvullend tot die ouers, skool en kerk se taak aangesien morele ontwikkeling 'n ontwikkelingsproses is en nie gebaseer kan wees op 'n eenmalige ingreep nie.

* Slegs die manlike gedragsvorm word gerieflikheidshalwe in die studie gebruik, alhoewel dit meestal na beide geslagte verwys.

1.3 NAVORSINGSPROBLEEM EN NAVORSINGSVRAE

Wanneer daar gelet word op die keuse van die onderwerp vir hierdie studie blyk dit dat die besluitnemingsmodel wat in die sestigerjare meer populêr geword het as karakteropvoeding, leerders nie genoegsaam toerus vir die neem van morele besluite nie. Dit blyk ook dat daar bepaalde beperkinge bestaan ten opsigte van ouers en opvoeders se vermoë tot morele opvoeding. Leerders sal nie morele waardes kan uitleef alvorens hulle dit nie verinnerlik het nie.

Die navorsingsvrae wat hieruit voortspruit, is die volgende:

- Watter sleutelbydrae lewer kennis van die morele besluitnemingsmodel en karakteropvoeding tot die ontwikkeling van besluitnemingsvaardighede?
- Watter leermetodes is doeltreffend wanneer waardes, beginsels en vaardighede aan leerders oorgedra word binne 'n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering?
- Wat kan binne die Suid-Afrikaanse konteks geleer word van buitelugopvoedingsinstansies in die buiteland wat bepaalde vaardighede, onder andere besluitnemingsvaardighede, aan leerders fasiliteer?
- Wat is die kritiese aspekte wat in gedagte gehou moet word by die opstel van 'n buitelugopvoedingsprogram gebaseer op karakteropvoeding en aspekte van die morele besluitnemingsmodel?

1.4 NAVORSINGSONTWERP

'n Kwalitatiewe verkennende en beskrywende navorsingsontwerp word in die studie gevolg. Die verkennende deel van die onderwerp behels verkenning van 'n relatief onbekende terrein, aangesien daar tans geen buitelugopvoedingsprogram bestaan waarvan die navorser bewus is wat spesifiek fokus op besluitnemingsvaardighede by leerders in die Intermediêre Fase nie. Hierdie verkennende navorsing maak gebruik van indiepte-onderhoudvoering. Die beskrywende deel van die ontwerp behels die beskrywing van 'n situasie of verskynsel. Die proses waarvolgens die inligting verkry is, word ook beskryf. Die inligting wat verkry is vanuit die veldondersoek, word in die studie beskryf.

1.5 NAVORSINGSMETODE

Die werkswyse wat in hierdie studie benut word, is die kwalitatiewe benadering, met 'n literatuurstudie en 'n veldondersoek wat as komponente van die navorsingsproses benut word. Deur die literatuurstudie en veldondersoek kan hierdie studie gefinaliseer word om sodoende 'n verkennende en beskrywende bydrae te lewer tot besluitnemingsvaardighede.

1.5.1 Literatuurstudie

Die doel van die literatuurstudie is om ondersoek in te stel na:

- morele opvoeding by wyse van die besluitnemingsmodel en karakteropvoeding;
- die leermetodes wat effektief is vir die ontwikkeling van waardes en vaardighede binne 'n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering.

1.5.2 Veldondersoek

Die doel van die veldondersoek is om die faktore wat uit die literatuurstudie na vore kom, te verken en te let op die wyse waarop die teorie en die praktyk geïntegreer kan word. Die veldondersoek bestaan uit die volgende:

- 'n ideëberaad wat as vertrekpunt dien vir die veldondersoek;
- besoeke aan instansies waar bepaalde lewensvaardighede onderrig word;
- semi-gestruktureerde onderhoude met persone wat reeds in die buiteland betrokke is by onderrig in lewensvaardighede gebaseer op karakterontwikkeling.

1.6 DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van hierdie studie is om die kritiese aspekte te bepaal wat in gedagte gehou moet word by die opstel van 'n buitelugopvoedingsprogram vir leerders in die Intermediêre Fase ten opsigte van besluitnemingsvaardighede gebaseer op 'n Christelike benadering.

1.7 BEGRENsing VAN DIE ONDERSOEK

Die literatuuronderzoek word begrens deur literatuur vanuit die opvoedkunde en sielkunde. Plaaslike sowel as buitelandse literatuur is benut vir die onderzoek. Verder is daar van boeke, vakkundige tydskrifte en beleidsdokumente gebruik gemaak. Daar word van enkele populêre bronne gebruik gemaak, aangesien die outeurs outentieke ervaring het op die gebied van geestelike jeugwerk. Perspektiewe is van hierdie bronne verkry, wat waarde toevoeg tot hierdie studie. Die literatuurstudie word begrens tot leerders in die Intermediêre Fase. Van al die verskillende lewensvaardighede wat bestaan, is besluit op besluitnemingsvaardighede ten opsigte van morele sake.

Die veldonderzoek word geografies soos volg begrens:

- kundiges vanuit die Wes-Kaap wat aan die snelvuur-ideëberaad deelneem;
- studiebesoeke en semi-gestruktureerde onderhoude met persone betrokke by geïdentifiseerde instansies in Amerika en Engeland.

1.8 OMSKRYWING VAN BEGRIPPE

Ten einde te verseker dat eenvormige interpretasies gekoppel word aan die begrippe wat deurlopend in die werkstuk gebruik word, verdien die volgende begrippe nadere omskrywing. Ander begrippe wat in 'n bepaalde hoofstuk gebruik word, word in die betrokke hoofstuk omskryf.

1.8.1 Buitelugopvoeding

Buitelugopvoeding is 'n metode van opvoeding wat onderskei word van klassikale, binnemuurse, didaktiese opvoeding deurdat die opvoeder 'n natuurlike en landelike omgewing as 'n medium in die opvoeding van die leerder as totaliteit gebruik (Malan & Breytenbach, 1985:3).

In aansluiting by bogenoemde stel Liebenberg en Spies (1979:4) dit dat buitelugopvoeding beteken dat 'n volwassene 'n leerder op 'n informele en spontane wyse help om bepaalde lewenswaardes aan te leer in omstandighede waarin hy in die vrye en meestal onbewoonde natuur verkeer, waarin 'n

klimaat van aanvaarding en respek met sy maats en volwassenes geskep word. Tydens die klassituasie word daar gefokus op opvoedkundige waardes binne 'n formele raamwerk.

In aansluiting by bogenoemde stel Saveland (1974:25) dit dat:

“Outdoor education is a ‘process’ of education, a way of teaching which uses the outdoors as the major education facility and which actively involves students in the real world situations where learning takes place.”

Malan en Breytenbach (1985) onderskei buitelogopvoeding van klassikale onderrig soos volg: Tydens buitelogopvoeding word die landelike omgewing as 'n medium in die opvoeding van die leerder as totaliteit gebruik, terwyl daar gefokus word op didaktiese onderrig in die klassituasie. Volgens Liebenberg en Spies (1979) leer leerders tydens buitelogopvoeding bepaalde lewenswaardes op 'n informele en spontane wyse aan, terwyl daar tydens die klassituasie op 'n formele wyse gefokus word op opvoedkundige waardes. 'n Mens sou kon sê, met betrekking tot Saveland (1974) se definisie, dat die leerder juis uit die bekende, veilige omgewing binne 'n onbekende en ongewone situasie geplaas word en daardeur nie met die realiteit in kontak is nie. Die “eilandsituasie” beteken egter nie dat die leerder kontak met die lewensrealiteit verloor nie.

Vir die doel van hierdie navorsing sal die volgende samevattende definisie as riglyn gebruik word:

Buitelogopvoeding is 'n metode van opvoeding waarby opvoedingsdoelwitte benader word deur begeleiding tot direkte ervarings van die buitelogomgewing deur gebruik te maak van natuurlike bronne as leermateriaal. Buitelogopvoeding bevat elemente van vryheid, vreugde en ontspanning. Buitelogopvoeding word as 'n geïntegreerde onderrig-benadering beskou. Die buitelog word gebruik as “klaskamer” en terselfdertyd as objek van kennis, bewegingsvaardighede en affektiewe belewenisse, verwant aan die leerder se liefde vir, belangstelling in, betrokkenheid met, genieting van, verstaan van, regte benutting van, sowel as omgee vir die omgewing as produk van God se skepping. Buitelogopvoeding, by implikasie buitelogavontuur, impliseer die aktiwiteite wat onderneem word in die vrye natuur en wat elemente van risiko, waag, gevaar, die onbekende en onverwagte inhou.

1.8.2 Leerders in die Intermediêre Fase

Die Intermediêre Fase het betrekking op leerders van grade vier tot ses. Die leerders in hierdie fase begin om gedetailleerde verwantskappe tussen materiale, gebeure, omstandighede en mense te verstaan en is in staat om gevolgtrekkings ten opsigte van die gevolge van sodanige verwantskappe te maak. Dit het betekenisvolle implikasies vir die seleksie van leerinhoud en onderrig- en leeraktiwiteite wat veronderstel is om hierdie vermoëns ten volle te ontwikkel. Dit is ook belangrik om daarop te let dat dit vir die leerders in hierdie fase baie belangrik is om deur die groep aanvaar te word. Groepwerk, projekwerk en groepassessering kom prominent in die onderrig van hierdie fase na vore (*Staatskoerant*, No. 18051, Junie 1997, bl. 8).

Volgens Louw *et al.* (1998:326) kan hierdie stadium, ook bekend as die middelkindertydperk, gesien word as 'n relatief bestendige periode, in vergelyking met die voorafgaande en daaropvolgende periodes. In die middelkinderjare ontwikkel die reeds verworwe vaardighede, vermoëns en eienskappe geleidelik verder. Hierdie jare is dus in der waarheid 'n voorbereiding vir die aanpassings wat in die adolessente jare gedoen sal moet word.

Gedurende die middelkinderjare vind ook 'n aansienlike mate van liggaamlike groei en ontwikkeling plaas, alhoewel dit relatief stadiger geskied as in die voorafgaande en daaropvolgende stadiums. Veral kenmerkend van hierdie stadium is die ontwikkeling en verfyning van motoriese vaardighede. Leerders van hierdie ouderdom is daarom fisiek baie aktief en hou hulle besig met 'n groot verskeidenheid van fisieke aktiwiteite.

Vanuit 'n egosentriese lewensbeskouing word nou na 'n gesindheid van samewerking en kompetisie beweeg. Deur sy inskakeling by 'n portuurgroep leer die leerder die basiese beginsels van sosiale strukture, van leierskap, lojaliteit en idealisme aan. In sulke vriendskapsgroepe speel konformiteit 'n baie groot rol en gevolglik dien die gedrag van die portuurgroep dikwels as 'n model vir die gedrag van die individuele lede (Kreutter *et al.*, 1991:288).

Tydens die aanvanklike stadium van hierdie fase gee die leerder aandag aan die oppervlakkige en opvallende aspekte van sosiale verhoudings, maar soos hy minder selfgesentreerd lewe en sy vaardighede toeneem, verskuif sy aandag na die dieperliggende en minder opvallende aspekte en ontwikkel hy 'n aanvoeling vir mense se innerlike gevoelens en gedagtes.

Brink en Brink (1999:19) verwys na die “millennium-generasie” as die geslag wat tussen 1980 en 2000 gebore is en wat met die aanbreek van die nuwe millennium jonger as twintig jaar was. Die huidige leerder in die Intermediêre Fase val dus ook binne die “millennium-generasie”.

Vir die doel van hierdie navorsing word leerder in die Intermediêre Fase soos volg omskryf:

Die Intermediêre Fase, ook bekend as die middelkinderjare wat binne die millennium-generasie val, sluit leerders vanaf graad 4 tot 6 in. Hierdie leerders ontwikkel insig ten opsigte van gedetailleerde verwantskappe en is in staat om gevolgtrekkings van sodanige verwantskappe te maak. Dit is 'n tydperk wat in der waarheid 'n voorbereiding is vir die aanpassings wat in die adolessente jare gedoen sal moet word. Die verskillende implikasies van hierdie leerders se fisiese, motoriese, kognitiewe, sosiale en morele ontwikkeling lei daartoe dat hierdie fase van kardinale belang is in die leerder se belewing en kennis van wat “reg” en “verkeerd” is.

1.8.3 Besluitnemingsvaardighede

Die *Psigologiewoordeboek* (Gouws, Louw, Meyer & Plug, 1991:41) se definisie van 'n besluit is kort en kragtig die volgende: “'n Besluit is die eindstadium van die wilsproses, wat handeling direk voorafgaan.” Rachlin (1989:239) het 'n deeglike studie van die twee begrippe *keuse* en *besluit* gemaak en het teoretici se verskillende oogpunte met mekaar vergelyk. Rachlin beskou 'n *keuse* as die kognitiewe handeling van die mens waar 'n verskeidenheid van alternatiewe gelyktydig oorweeg moet word. Rachlin (1989:74) se definisie van *besluitneming* kan as 'n omskrywing van 'n proses beskryf word wat uit twee fases bestaan, naamlik:

- Die eerste fase waartydens die besluitnemer van alternatiewe bewus raak en die alternatiewe evalueer (en dan 'n keuse maak).
- Die tweede fase waartydens daar uitvoering gegee word aan die keuse wat gemaak is, deur die besluit te implementeer. Daar word dus tydens dié fase tot aksie oorgegaan.

Op die terrein van die Opvoedkundige Sielkunde word daar ook 'n definitiewe onderskeid tussen die twee begrippe getref. Van den Aardweg en Van den Aardweg (1988:46-47) verduidelik dat die mens aangespoor word om 'n keuse te maak sodra die een of ander behoefte binne die mens aktief word. Hierdie aspirasie of begeerte van die mens dring hom om 'n keuse te maak. Hierdie stap

word dan opgevolg met 'n besluit wat geneem word met die bereiking van 'n doel as beoogde eindresultaat.

'n *Vaardigheid* verwys na die persoon se gereedheid om 'n taak uit te voer en na die behendigheid waarmee die taak uitgevoer word. Die *Psigologiewoordeboek* (Gouws *et al.*, 1991:377) se definiering van 'n vaardigheid is meer spesifiek en verwys daarna as 'n bestaande bedrewenheid in die een of ander taak of saak. Die begrip *bedrewenheid* kan na die vermoë van 'n persoon verwys. Indien 'n vaardigheid in terme van hierdie studie beskryf moet word, kan dit beskryf word as die bedrewenheid of vermoë van die leerder om 'n sekere taak te verrig. In hierdie studie word daar spesifiek verwys na die vaardigheid van die leerder om besluite te neem, en kan 'n besluitnemingsvaardigheid beskryf word as die verworwe eienskappe of bedrewenheid van die leerder wat hom in staat stel om bepaalde besluite te neem of om die vermoë tot hoëkwaliteit-besluitneming aan te leer. Verder fokus hierdie studie spesifiek op besluitneming binne die morele konteks.

1.8.4 Karakteropvoeding

Die *Psigologiewoordeboek* (Gouws *et al.*, 1991:170,253) beskryf *karakter* en *opvoeding* soos volg: *Karakter* is die aspek van die persoonlikheid wat met etiese standaarde en morele gedrag te doen het. Dit verwys veral na die mate van konsekwentheid waarmee die persoon in ooreenstemming met sy eie standaarde probeer handel. *Opvoeding* is die ontwikkeling van kennis, houdings, gewoontes, vaardighede en persoonlikheidseienskappe deur middel van formele en informele onderrig. In die omgangstaal dui die term dikwels op informele leiding en voorbeeld deur gesagsfigure wat weerspieël word in hulle gedrag en gewoontes.

Karakteropvoeding is gebaseer op die idee dat daar bepaalde waardes is waarvan leerders kennis behoort te dra, wat hulle leer deur voorbeeld, en wanneer hulle hierdie waardes ken en dit inoefen totdat dit tweede natuur is. Karakteropvoeding verskaf 'n fondasie waarop menswaardigheid gebou word wat leerders bemagtig om hulle volle potensiaal te ontwikkel (Kilpatrick, 1993:15).

Karakteropvoeding word verder deur Rusnak (1998:70) omskryf as die ontwikkeling van 'n leerder se kennis, vaardighede en vermoëns wat die leerder toerus om ingeligte en verantwoordelike besluite te neem. Daar moet belê word in waardes wat universeel betekenis dra, ongeag 'n persoon se etnisiteit, geloof, ekonomiese status of ouderdom. Hierdie waardes sal 'n “gesonde” gemeenskap tot gevolg hê. Deur waardes soos eerlikheid, respek, verantwoordelikheid, lojaliteit, deursettingsvermoë, samewerking, ensovoorts te onderrig, word leerders se karakter gevorm.

Loehrer (1997:24) beskryf karakteropvoeding as die gesprekvoering saam met jong leerders van dit wat reg is, terwyl hulle die geleentheid gebied word om kennis en lewensvaardighede te ontwikkel om etiese en verantwoordelike gedrag te bevorder. Karakteropvoeding bring leerders dus in kontak met die aspekte wat die lewe sinvol maak.

Met inagneming van bogenoemde begripsverklarings kan karakteropvoeding vir die doel van hierdie studie kortliks soos volg beskryf word:

Karakteropvoeding gee aan leerders die geleentheid om te beleef wat waardes beteken deur die regte waardes te kies. Kennis word deur modellering en ervaring oopgebreek sodat leerders sal weet wat reg en verkeerd is om hulle derhalwe te help om ingeligte en verantwoordelike besluite te neem. Karakteropvoeding is 'n proses. Wanneer dit waarvan die leerders kennis dra, ingeoefen word, sal dit geïnternaliseer word in 'n eie waardesisteem. 'n Gesonde stel waardes en norme wat geïnternaliseer is in 'n leerder se lewe, sal meer waarskynlik in gedrag toegepas word.

1.8.5 Die morele besluitnemingsmodel

Volgens Kilpatrick (1993:80) gaan die morele besluitnemingsmodel van die veronderstelling uit dat leerders sekere waardes ontdek sonder enige indoktrinasie. Leerders word vanuit hierdie benadering slegs die vaardighede geleer wat lei tot effektiewe besluitneming.

Die morele besluitnemingsmodel bestaan uit twee tegnieke, te wete die *waardeuitklaringsmodel* en die *morele redeneringsmodel*. Daar bestaan duidelike ooreenkomste, maar ook bepaalde verskille tussen die twee tegnieke in die oorsprong en aard daarvan, wat vervolgens verduidelik word.

Die waardeuitklaringsmodel word deur Simon, Howe en Kirschenbaum (1995:9) soos volg beskryf: Hierdie model help leerders om antwoorde te kry op sekere morele kwessies om sodoende hulle eie waardesisteem te ontwikkel. Die leiding wat die leerder gegee word in die proses om oor sy eie waardes na te dink, kan insluit om die regte vrae te vra, 'n goeie luisteraar te wees, selfkennis aan te moedig en vertrouwe te demonstreer in die leerder se vermoë om die antwoorde te verkry.

Die morele redeneringsmodel kan gesien word as 'n alternatief vir die waardeuitklaringsmodel. Hierdie benadering is die “breinkind” van Lawrence Kohlberg, wie se teorie van morele oordeel rondom Piaget se teorieë van kognitiewe en morele ontwikkeling gebou is. Kohlberg (1985:5) beweer dat morele ontwikkeling gebaseer is op morele redenering en oordeel. Kohlberg poog om

leerders in morele denkers te verander, en die proses van morele redenering te onderrig. Leerders sal steeds hulle eie besluite neem, maar hulle keuses sal op rede gebaseer wees.

Die waardeutklaringsmodel en die morele redeneringsmodel veronderstel dat die leerder oor 'n natuurlike goedheid en integriteit beskik, dus reeds oor positiewe waardes beskik (Kilpatrick, 1993:81).

Vir die doel van hierdie studie word Kilpatrick (1993:81) se definisie van die morele besluitnemingsmodel gebruik, wat kortliks soos volg opgesom kan word:

Die morele besluitnemingsmodel impliseer dat leerders sekere waardes ontdek sonder enige indoktrinasie. Leerders word vanuit hierdie benadering slegs die vaardighede geleer wat lei tot effektiewe besluitneming deur gebruik te maak van die waardeutklaringsbenadering en die morele redeneringsbenadering.

1.8.6 Norme, waardes, waardesisteem en moraliteit

Die verskil tussen bogenoemde konsepte word vervolgens aan die hand van Johnson (1995:191), Gouws *et al.* (1991:225, 393); en die Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk (1995:44, 70) omskryf, aangesien dié terme herhaaldelik in hierdie navorsing voorkom.

- **Norme** dui op die formele en informele gedragsreëls en -standaarde, asook verwagtinge, wat kollektief deur 'n groep, organisasie of samelewing gehandhaaf word.
- **Waardes** is 'n blywende oortuiging dat 'n bepaalde gedragswyse of bestaanseinddoel persoonlik of sosiaal verkieslik is. Waardes dui dus op 'n gesindheid waardeur 'n persoon of groep se voorkeure en gedrag gerig word.
- 'n **Waardesisteem** is 'n stel waardes wat deur 'n individu of gemeenskap gehuldig word en wat op 'n bewuste of onbewuste vlak die persoon se gedrag kan rig.
- **Moraliteit** is daardie kwaliteit van gedrag en optrede wat te doen het met die mate waarin dit reg of verkeerd is volgens die beskouing van die betrokke groep.

Vir die doel van hierdie studie sal bogenoemde omskrywings vir die verskillende konsepte gebruik word.

1.9 STRUKTUUR VAN AANBIEDING

Hoofstuk 1 bied 'n oriëntering vir die navorsingsverslag. In hierdie hoofstuk is daar gefokus op die keuse van die onderwerp, die navorsingsprobleem, asook die doel en metode van die navorsing.

Die literatuurstudie beslaan hoofstuk 2 en 3. In hoofstuk 2 word 'n omskrywing gegee van die morele besluitnemingsmodel en karakteropvoeding. Die metode van leer deur ervaring binne 'n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering word as 'n effektiewe metode gesien vir die ontwikkeling van waardes, beginsels en vaardighede. Hierdie leermetode word in hoofstuk 3 beskryf.

In hoofstuk 4 word die metode waarvolgens die ondersoek geskied het, asook die resultate daarvan, volledig bespreek.

Die slothoofstuk (hoofstuk 5) bestaan uit die samevattende bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings.

Hoofstuk 2

DIE MORELE BESLUITNEMINGSMODEL EN KARAKTEROPVOEDING

2.1 INLEIDING

Leerders word reeds op 'n vroeë ouderdom met 'n bepaalde waardesisteem gekonfronteer. Chesterton stel dit reeds in 1910 treffend met die volgende woorde: “It ought to be the oldest things that are taught to the youngest people” (Kilpatrick, 1993:78). Die bronne wat gewoonlik waardes aan leerders kommunikeer, sluit onder andere in hulle ouerhuise, die skool, die kerk, die gemeenskap en die media. Vanuit hierdie studie kan 'n buitelugopvoedingsinstansie ook onder bogenoemde lys ressorteer. “Waardeboodskappe” rig die leerders se gedrag en as hierdie boodskappe van die onderskeie rolspelers te veel verskil, mag dit eerder tot verwarring as tot positiewe gedrag lei.

Die vraag ontstaan wat die effektiëste wyse is om waardes aan jong leerders te kommunikeer. Dit blyk dat daar basies twee hoofbenaderings ten opsigte van morele opvoeding bestaan:

Eerstens is daar 'n benadering wat leerders motiveer om hulle eie waardesisteem te ontwikkel. Hierdie benadering is gebaseer op die aanbieding van uitdagende etiese dilemmas en die bespreking of uitruiling van opinies daaroor. Die grondbeginsel vir bespreking is dat daar geen regte of verkeerde antwoorde is nie. Elke leerder moet vir homself uitmaak wat reg en verkeerd is. Leerders word aangemoedig om nie veroordelend te wees wanneer ander se waardes van hulle eie verskil nie. Hierdie benadering staan bekend as die **morele besluitnemingsmodel**.

Die tweede benadering – **karakteropvoeding** – sluit 'n bewuste poging in om bepaalde deugde en waardes te onderrig, byvoorbeeld selfbeheersing, eerlikheid, verantwoordelikheid, asook die hantering van gesag en outoriteit. Hierdie konsepte word aan leerders verduidelik en geïllustreer deur geloofwaardige voorbeelde uit die geskiedenis, literatuur en onlangse gebeurtenisse aan te haal. Die opvoeder benadruk die belangrikheid van die waardes en moedig leerders aan om dit ook in hulle eie lewens te beoefen as deel van karakteropvoeding.

Voor die sestigerjare is sterk klem gelê op karakteropvoeding, aangesien opvoeders hulle primêre taak gesien het as die oordra van sekere kulturele en godsdienstige waardes van een geslag na 'n volgende. Tydens die sestigerjare het die morele besluitnemingsmodel meer populêr as karakteropvoeding geraak. Volgens Kilpatrick (1993:16) word die rede aangevoer dat talle opvoeders geglo het in natuurlike moraliteit en die tyd was reg daarvoor, aangesien dit die tyd was van die vrye spraak-bewegings en blommekinders. Talle opvoeders was van mening dat kulturele waardes eerder iets was om oor skaam te wees as wat dit oorgedra moes word na 'n nuwe generasie.

Vir die ontwikkeling van 'n persoonlike waardesisteem wat as deel van 'n opvoedingsmodel die leerder se gedrag moet rig, is blote moralisering en voorbeeldstelling nie genoeg nie – veral nie in 'n postmoderne era nie. Leerders behoort derhalwe begelei te word om positiewe waardes te verinnerlik en dit in hulle gedrag te demonstreer. In hierdie proses speel besluitneming 'n belangrike rol. Deur middel van 'n kritiese beoordeling van die morele besluitnemingsmodel en karakteropvoeding word 'n geïntegreerde moontlikheid daargestel vir die effektiewe ontwikkeling van morele waardes by leerders in die Intermediêre Fase.

In hierdie hoofstuk word op die volgende gefokus:

- Daar word verwys na die Christelike perspektief binne 'n postmoderne tyd wat as vertrekpunt vir hierdie studie dien.
- 'n Kritiese, analitiese bespreking van die morele besluitnemingsmodel sowel as karakteropvoeding word gedoen.
- Die aspekte van beide benaderings wat gebruik kan word vir die ontwikkeling van besluitnemingsvaardighede vir leerders in die Intermediêre Fase, word geïdentifiseer.

2.2 'N CHRISTELIKE PARADIGMA BINNE 'N POSTMODERNISTIESE TYD

Volgens Janse van Rensburg (2000:1) is 'n paradigma 'n raamwerk van denke, 'n verwysings-raamwerk en 'n vertrekpunt waarvolgens 'n persoon dink en optree. 'n Persoon se paradigma bepaal dus sy perspektief op 'n bepaalde saak.

Du Toit (2000:43) beskryf 'n paradigma as 'n probleemoplossingsmodel of verwysingsraamwerk waarbinne 'n wetenskaplike 'n bepaalde wetenskap bedryf. Alhoewel hierdie teorie op die wetenskap van toepassing gemaak is, kan dit ook geld vir enige sisteem van kennis of struktuur van denke. Kennis funksioneer altyd in bepaalde paradigmas of denkraamwerke. Daar word na 'n Christelike paradigma verwys vir die doel van hierdie studie. Die navorsingsprobleem word dus vanuit 'n Christelike verwysingsraamwerk benader.

Volgens Hendriks (1996:11) verwys Postmodernisme na 'n periode ná die Modernisme. Dit is interessant dat dit die Protestantse skeptisisme is wat die einde van die Modernisme ingelui het. Die sentrale mites van die Modernisme word bevraagteken, naamlik rasionaliteit, humanisme en die gewaande utopie wat sou aanbreek. Die Modernisme het sulke magtige strukture geskep wat uiteindelik so 'n manipulerende uitwerking gehad het dat die Postmodernisme daarteen rebelleer. Vandaar die verwerping van rasionaliteit as enigste normatiewe kenbron en van objektiwiteit as haalbaar. Die Modernisme was 'n indraai, 'n konsentrasie op die self. Die Postmodernisme is egter wesenlik 'n wegdraai, 'n rugkeer op die self en 'n uitreik na die ander, dit wat anders is. Teologies gesproke word God as die “Gans Andere” weer die fokuspunt.

Du Toit (2000:114) sluit hierby aan: Dit beteken dat 'n mens in die nawetenskaplike tyd (post-moderne tyd) binne die spirituele denkwêreld in die breë, maar dan veral in die meer spesifieke Christelike konteks, meer inklusief en holisties moet dink as wat in die premoderne tyd gedink is. As daar in die postmoderne tyd weer eens legitiem 'n saak vir die Christelike geloof uitgemaak word – 'n geloof in die Bybelse God van Abraham, Isak, Jakob en Jesus van Nasaret – is dit nie maar 'n eenvoudige terugkeer tot die premoderne denkstruktuur nie.

In die premoderne denkstruktuur het die klem geval op eksklusiwiteit. Hierdie appèl op sekerheid deur middel van absolute waarhede het die weg gebaan vir eksklusiewe geloofsgroepe. Via die Modernisme het die mens in die postmoderne tyd aangeland by die wete dat sodanige absolute kennis 'n vergissing is: 'n Mens ken voorlopig en 'n mens ken ten dele. Daarom is die Christen se kennis relatief, soos ook dié van alle ander mense.

As gevolg van die invloed van die postmoderne tydgees leef die mens aan die begin van die 21ste eeu in 'n tyd van groot onsekerheid en onstabiliteit. Dit is spesifiek op mense hier in Suid-Afrika van

toepassing. Die postmoderne invloed in Suid-Afrika is doeltreffend geblokkeer deur 'n netwerk van outoritêre meganismes soos byvoorbeeld die kerk en die staat se magstrukture in die vorige bedeling.

Volgens Du Toit (2000:57) het dit ná 1990 dramaties verander toe Nelson Mandela vrygelaat is en die African National Congress (ANC) en ander sogenaamde revolusionêre organisasies ontban is. Die outoritêre greep van staat en kerk is deur die nuwe gees van pragmatisme en realisme finaal verbreek. Die publiek het in Suid-Afrika 'n grondwet gekry wat die reg van die individu beklemtoon. Hendriks (1996:11) sluit hierby aan met 'n stelling dat 'n nuwe era se verstaanstruktuur in hierdie tydperk besig is om vorm aan te neem. Geloof en waardes sal hierin waarskynlik weer 'n belangrike rol speel omdat daar nie meer absolute outoriteit aan rasionaliteit en magsmanipulasie verleen gaan word nie. Die postmodernistiese konteks is verskillend en 'n totale herinterpretasie van die werklikheid wat nou deurlopend toegepas word.

Vanuit die navorser se interpretasie van die werklikheid en vir die doel van hierdie studie, in aansluiting by bogenoemde, word Postmodernisme vanuit die Christelik Protestantse verwysings-raamwerk onder andere gesien as 'n uitreik na andere met God as die fokuspunt. Indien 'n program opgestel sou word, behoort daar inklusief te werk gegaan te word om sodoende aan alle leerders 'n leergeleentheid te bied. Hier behoort geloof en waardes 'n belangrike rol te speel, aangesien die moontlikheid bestaan dat leerders in die nuwe onderwysbenadering nie bepaalde waardes en norme vanuit die Christelike geloof sal aanleer nie.

Die waarde van Postmodernisme is veral daarin geleë dat dit kritiek uitspreek op Modernisme, waar Modernisme van die standpunt uitgaan dat daar nie waarheid bestaan tensy dit bewys kan word nie. Postmodernisme stel dit dan dat elke mens oor sy eie waarheid beskik. Binne 'n Christelike raamwerk kan daar egter nie met so 'n stelling akkoord gegaan word nie, want vir die Christelike gelowige is God Drie-enig die waarheid soos Hy homself in die Bybel openbaar (vgl. Janse van Rensburg, 2000:6). Die Christelike waarhede van Jesus se verlossing, die bewerkstelling van die Ewige Lewe en die opdrag tot naasteliefde, word vir die doel van hierdie studie as van die belangrikste waarhede geag. Die navolging van Christus en die waardes wat Hy verteenwoordig, word dan as die fondament vir die keuse en uitleef van waardes geag.

2.3 'N KRITIES-ANALITIESE EVALUERING VAN DIE MORELE BESLUITNEMINGS-MODEL EN KARAKTEROPVOEDING

In hoofstuk 1 is die morele besluitnemingsmodel, bestaande uit die waardeuitklaringsbenadering en die morele redeneringsbenadering (1.7.5), asook karakteropvoeding (1.7.4), reeds omskryf. Vervolgens word daar gekyk na die morele besluitnemingsmodel vanuit die konteks van karakteropvoeding. Daarna word gefokus op karakteropvoeding vanuit die konteks van die morele besluitnemingsmodel. 'n Vergelyking word getref tussen die morele besluitnemingsmodel en die Christelike beginsels van karakteropvoeding. 'n Sinvolle integrering van karakteropvoeding en sekere aspekte van die morele besluitnemingsmodel volg daarop.

2.3.1 Krities-analitiese evaluering van die morele besluitnemingsmodel

Die waardeuitklaringsbenadering het sy ontstaan in 1966 gehad, met die publisering van *Values and Teaching* deur Louis Rath, Merrill Harmin en Sidney Simon. Volgens hierdie outeurs, wat professore in die opvoedkunde is, moet daar meer gekonsentreer word op die aanleer van waardes waarvoor die leerders self kan besluit, as op die onderrig van voorgeskrewe waardes.

Die proses van waardeuitklaring vind volgens Simon *et al.* (1995:9,10) in sewe stappe plaas, naamlik:

- Die uitoefening van 'n vrye keuse.
- Die maak van 'n keuse uit verskillende alternatiewe.
- Die maak van 'n keuse nadat konsekwensies deurdink is.
- Die op prys stel en koestering van die keuse.
- Die bevestiging daarvan teenoor andere.
- Die oorgaan tot aksie op grond van die leerder se keuse.
- Die herhaalde toepassing van die keuses in gedrag.

Die outeurs van die waardeuitklaringsbenadering het hulle gedistansieer van die tradisionele metodes en tegnieke om waardes te onderrig, aangesien hulle die tradisionele metode as indoktrinerend beskou het. Die ontwikkelaars van die waardeuitklaringsbenadering het Carl Rogers se nie-direktiewe, nie-veroordelende terapeutiese tegnieke op morele opvoeding van toepassing gemaak. Die outeurs van die waardeuitklaringsbenadering beklemtoon die feit dat indien dit die leerder se keuse is om nie sekere waardes te internaliseer nie, die opvoeder die leerder se keuse moet respekteer. Hierdie benadering lê sterk klem op die belewing van emosies.

Soos Raths, Harmin en Simon (1966:5), verwerp Kohlberg (1985:5) karakteropvoeding, of soos hy dit stel, die “sak vol deugde”-benadering. Kohlberg poog in die morele redeneringsbenadering om leerders in morele denkers te verander, deur die proses van morele redenering te onderrig. Leerders sal steeds hulle eie besluite neem, maar hulle keuses sal op rede gebaseer wees. Kohlberg het die metodes wat deur Socrates en Plato gebruik is, as die ideaal beskou om leerders tot morele beredenering te lei. Socrates en Plato se dialoog het bespreking uitgelok sonder om waardes op leerders af te forseer. Volgens Chazan (1985:100) het die dialoog 'n atmosfeer geskep waar daar geen onderskeid tussen die leerder en die opvoeder gemaak is nie. Kohlberg en sy kollegas het 'n kurrikulum ontwikkel wat gebaseer is op die bespreking van sekere etiese dilemmas.

Die waardeutklaringsbenadering en die morele beredeneringsbenadering veronderstel dat die leerder oor 'n natuurlike goedheid en integriteit beskik. Hierdie benaderings veronderstel dat die leerder reeds oor positiewe waardes beskik. Die enigste probleem is wanneer die leerders tussen hierdie inherente waardes waaroor hulle beskik, moet kies.

Vanuit die klassieke waardeutklaringsbenadering, sowel as die morele redeneringsbenadering, word etiese kwessies op so 'n wyse bespreek dat leerders tot die gevolgtrekking kan kom dat moraliteit eenvormige problematiek impliseer. Hiermee word bedoel dat leerders onder die indruk kan kom dat moraliteit slegs die oplossing van probleme beteken, terwyl morele ontwikkeling 'n proses vereis van individuele aanvaarding of verwerping van waardes en die integrasie van aanvaarde waardes in 'n persoonlike waardesisteem (vgl. 1.1). Leerders kan ook dink dat reg of verkeerd hulle eie keuse is solank hulle goeie redes daarvoor kan aanvoer.

Volgens Kilpatrick (1993:88) kan daar nie oor morele waardes geredeneer word alvorens dit aangeleer is nie, aangesien karakter nie die persoon se vaardigheid is om te debatteer nie, maar watter tipe persoon hy is.

Die voordele van karakteropvoeding vanuit hierdie bespreking blyk die volgende te wees:

- Karakteropvoeding is 'n bewuste poging om bepaalde deugde en karaktereienskappe te onderrig. Dit kan slegs as 'n voordeel benader word indien dit op 'n kreatiewe en innoverende wyse gedoen word, anders kan dit indoktrinerend wees.
- Leerders wat sekere waardes aangeleer het, blyk beter bemagtig te wees om 'n effektiewe morele oordeel uit te oefen, in teenstelling met leerders wat slegs onderrig is in die uitruil van opinies en debattering. Om 'n leerder bloot te stel aan ingewikkelde en kontroversiële dilemmas sonder 'n deurlopende poging tot karakterontwikkeling, kan hom verwar. Soos met gespreksprogramme op televisie, is daar geen kriteria van wat reg of verkeerd is nie – slegs wat reg voel of rasioneel verdedig kan word.

- Karakteropvoeding gee aan leerders die geleentheid om te beleef wat waardes beteken deur die Christelike waardes deur middel van sekere aktiwiteite aan hulle voor te hou en in te skerp. Kennis word deur modellering en die beleving van waardes “oopgebreek” sodat leerders kan weet wat reg en verkeerd is. Dit sal hulle dan help om ingeligte en verantwoordelike besluite te neem. Karakteropvoeding is dus 'n proses. Wanneer dit wat die leerders weet, inge oefen word, kan dit gewoontes van die hart en verstand word wat rigting aan hul morele besluite en gedrag gee.

Vanuit hierdie bespreking word die voor- en nadele van die morele besluitnemingsmodel uiteengesit.

❑ ***Voordele:***

- Om leerders van hulle eie denkprosesse bewus te maak, is voordelig, aangesien die ontwikkeling van waardes ook 'n metakognitiewe komponent insluit. Die proses van morele redenering kan dus 'n belangrike rol speel in die vestiging van waardes.
- Leerders leer om nie veroordelend te wees wanneer ander se waardes van hulle eie verskil nie; dus om ander se sieninge te respekteer.

❑ ***Nadele:***

- Die feit dat Raths, Harmin en Simon hulle gedistansieer het van die tradisionele metodes en tegnieke om waardes te onderrig, impliseer dat hulle slegs gefokus het op die negatiewe aspekte van karakteropvoeding en nie op die positiewe aspekte daarvan nie.
- Aangesien daar geen regte of verkeerde antwoorde is in die bespreking van morele dilemmas nie, kan leerders verward raak in hulle besluitnemingsproses.
- Vanuit die morele besluitnemingsmodel kan leerders tot die gevolgtrekking kom dat moraliteit slegs die oplossing van probleme is en nie ook die verinnerliking van 'n waardesisteem nie.

2.3.2 Krities-analitiese evaluering van karakteropvoeding

Morele ontwikkeling moet gesien word in terme van sekere strukture of denkraamwerke, en nie slegs in die oordra van sekere inhoude aan leerders nie. Kohlberg (1985:5) stel dit treffend: “Moraliteit is nie 'n sak vol deugde nie, maar 'n denkstruktuur.”

Die morele besluitnemingsmodel se oorsprong lê volgens Chazan (1985:69) in die verwerping van indoktrinasie en beïnvloeding as opvoedkundige konsep en praktyk. Die morele besluitnemingsmodel definieer nie die woord *indoktrinasie* nie, maar die volgende negatiewe eienskappe daarvan word bespreek:

- Dit is gebaseer op die valse veronderstelling dat opvoeders die reg het om 'n sekere stel waardes aan leerders oor te dra, aangesien geen mens die reg besit om sy bepaalde waardes op 'n ander af te forseer nie.
- Karakteropvoeding behels 'n sekere onderwysproses wat opvoedergesentreerd is en die leerder as 'n passiewe agent sien, met ander woorde onderrig- en nie leerdergesentreerd nie.
- Karakteropvoeding minimaliseer die individu deur byvoorbeeld die geskiedenis as 'n enkele legitieme krag te sien.

Volgens die morele besluitnemingsmodel leef die mens in 'n vinnig veranderende samelewing wat impliseer dat geen enkele stel waardes gekies kan word en slegs sodanige stel dan onderrig word nie. Simon *et al.* (1995:5) beweer dat die verskeidenheid van alternatiewe wat bestaan, dit vir leerders al hoe moeiliker maak om effektiewe besluite te neem. Tradisioneel is waardes beïnvloed deur tegnieke van karakteropvoeding, onder meer inprenting en modellering. Volgens Simon *et al.* (1995:5) is die kritiek teenoor die direkte onderrig van waardes deur karakteropvoeding dat dit onmoontlik is om leerders te onderrig om alle lewensituasies effektief te hanteer. Om hierdie rede moet besluitnemingsvaardighede onderrig word wat leerders kan oordra en van toepassing kan maak op 'n verskeidenheid probleemsituasies. 'n Ander punt van kritiek teen karakteropvoeding is dat dit wat opvoeders sê en dit wat hulle doen, nie altyd ooreenstem nie en leerders sodoende verwar.

Deur modellering leer leerders meer as slegs deur gesprekvoering oor sekere waardes. Volgens Licon (1991:11) het modellering ook sekere beperkinge, byvoorbeeld dat leerders gekonfronteer word deur verskillende persone wat as “rolmodelle” optree. Die vraag ontstaan hoe leer leerders hulle eie identiteit vestig en hoe leerders andere, wie se waardes van hulle s'n verskil, behoort te hanteer.

Volgens Hersh, Miller en Fielding (1980:74) help die morele besluitnemingsmodel leerders om hulle eie waardesisteem op te bou, sonder enige indoktrinasie. Dit kan gedoen word deur gepaste vrae te vra, 'n goeie luisteraar te wees, selfkennis aan te moedig en vertrouwe te demonstreer in die leerder se vermoë om antwoorde op die vrae te kry.

Die morele besluitnemingsmodel is uiteindelik nie so besorg oor die inhoud van leerders se waardes nie en wil nie 'n bepaalde stel waardes kommunikeer nie, maar wel die proses van waardeutklaring. Die klem val nie soseer op die inhoud van waardes nie, maar op die proses van waardekeuses, omdat waardes as vloeibaar en vinnig veranderend gesien word en omdat slegs die proses meer blywende en legitieme waarde vir die leerders het. Waardes wat nie deur die leerder self gekies word nie, word nie as outentieke waardes beskou nie, want as die waardes nie deur die leerder geïnternaliseer word nie, word dit ook nie deel van sy eie waardesisteem nie.

Die doelstellings van die benadering is kortliks dat die leerders hulle eie waardes sal uitklaar, kies, die gekose waardes sal koester en daarvolgens sal optree. Die metodes wat gebruik word om die doelstellings van dié benadering te bereik, is onder andere groepsbesprekings oor morele dilemmas. Daar word sterk klem gelê op groepaktiwiteite, aangesien die groep die individu help om sy eie waardes te vorm. Deur die klem op skoolaktiwiteite en werklike morele probleme te plaas, word gedrag stelselmatig positief beïnvloed.

Karakteropvoeding word gesien as voorskriftelik en indoktrinerend en lê die individu se vrye keuse om self oor waardes en norme te besluit, aan bande. Die argumente teen karakteropvoeding is eerder empiries as ideologies van aard. Chazan (1995:91) stel dat navorsing aandui dat morele opvoeding in skole oor jare heen geen of bitter min effek gehad het. Volgens die morele besluitnemingsmodel is skole ontwerp om sosiale strukture te reflekteer en is daarom manipulerend van aard.

Wanneer daar gelet word op karakteropvoeding vanuit die perspektief van die morele besluitnemingsmodel, blyk dit dat daar geen aandag geskenk is aan die positiewe aspekte van karakteropvoeding vanuit die literatuur nie. Dit blyk dus dat daar vanuit die morele besluitnemingsmodel meer op die negatiewe aspekte van karakteropvoeding gefokus word as op die positiewe.

Vanuit 'n Christelike perspektief sal die voordele van karakteropvoeding in die vergelyking tussen die morele besluitnemingsmodel en karakteropvoeding in 2.3.3 duidelik uiteengesit word.

Die nadele van karakteropvoeding vanuit hierdie bespreking blyk die volgende te wees:

- Die negatiewe eienskappe van indoktrinasie lei daartoe dat leerders nie hulle volle potensiaal ten opsigte van die oplos van probleme bereik nie, aangesien individualisering deur indoktrinasie nie moontlik is nie.

- Tegnieke van karakteropvoeding soos inprenting en modellering, kan as indoktrinerend en verwarrend beskou word, wat die individu se vrye keuse om self te besluit oor waardes en norme, aan bande kan lê.
- Karakteropvoeding het oor jare heen nie altyd die gewenste effek gehad nie.

Vanuit hierdie studie is dit juis nodig om Christelike waardes binne 'n vinnig veranderende samelewing by leerders te ontwikkel. Die navorser verskil dus van die morele besluitnemingsmodel wat nie spesifieke waardes aan leerders wil fasiliteer nie. Daar kan ook volgens die navorser nie slegs gefokus word op die proses van waardekeuses sonder om op die inhoud daarvan te fokus nie. Die redes waarom die morele besluitnemingsmodel nie sonder kritiek aanvaar word nie, word vervolgens duidelik wanneer 'n vergelyking getref word tussen die morele besluitnemingsmodel en die Christelike beginsels van karakteropvoeding. Dit blyk dat 'n mate van indoktrinasie dus ook teenwoordig is by die morele besluitnemingsmodel, aangesien 'n bepaalde proses van waardekeuses aan leerders onderrig word. Die vraag kan gevra word: “Waarom word daar 'n bepaalde proses van waardeutklaring aan leerders voorgehou?”

2.3.3 'n Vergelyking tussen die morele besluitnemingsmodel en die Christelike beginsels van karakteropvoeding

Aangesien hierdie studie vanuit 'n Christelike perspektief benader word, word daar vervolgens 'n vergelyking getref tussen die klassieke morele besluitnemingsmodel en die Christelike beginsels van karakteropvoeding. De Klerk (2000) verwys na die morele besluitnemingsmodel as een van die benaderings tot die vestiging van waardes in skole wat hoofsaaklik op die individu se reg en vryheid fokus om self te kies wat vir hom waardevol is. Hierdie benadering word teenoor die Christelike karakterboubenadering geplaas.

Die uitgangspunte van die humanistiese beweging waarop die morele besluitnemingsbenadering gebaseer is, is om verskeie redes onversoenbaar met die Christelike geloof. Die Christelike beginsels van nederigheid, selfopoffering, selfbeheersing en kuisheid is in sterk kontras met die humanistiese ideologie van regte, wat maksimum individuele vryheid verkondig in die soeke na selfaktualisering. Waar individuele waardes vir die humanis die deurslaggewende rol speel, is dit vir die Christen meer kompleks, want individuele waardes moet in die lig van geloofswaardes oorweeg word.

Die humanistiese geloof in die mens as van nature goed, is direk in kontras met die Bybelse siening oor die gevalle mens wat na die sondeval tot alle kwaad geneig is. Indien die mens van nature goed is en net moet leer om homself te aanvaar en homself te aktualiseer, kan dit logies geargumenteer word dat die kruisdood van Jesus Christus onnodig was, omdat dit nie in lyn met die natuurlike goedheid van die mens is nie. Die oorbeklemtoning van die self, wat neig tot selfverheerliking en die klem op selfverwesening, is in direkte teenstelling met die Christen se opdrag om homself te verloën en God Drie-Enig te dien. In die Humanistiese Handves 11, no. 1 (1973) word die doel van die mens as selfaktualisering beskryf. Daarin word beweer dat die Christelike geloof, met die klem op afhanklikheid meer as onafhanklikheid, gehoorsaamheid eerder as selfbevestiging, hierdie doel kan verrydel.

Die morele besluitnemingsmodel fokus op fasiliteerders wat nie direkte leiding aan leerders gee nie. Binne die Christelike denkraamwerk is opvoeding altyd normgerig en handel opvoeding om die wek van 'n sin vir waardes. Dit staan in direkte kontras met die waarde-neutrale benadering van morele besluitneming.

Die afwesigheid van gesag is ook vanuit 'n Christelike oogpunt onaanvaarbaar. Dit is telkens in die Skrif duidelik dat daar van opvoeders verwag word om leerders in liefde te dissiplineer.

Ouers wat hierdie perspektief aanhang, sien hulle kinders as God se kinders en daarom is hulle verantwoordelik voor God vir die wyse waarop hulle hul kinders opvoed. Die benadering wat morele relativisme as basis het en deur oefening selfgerigtheid en selfsugtigheid aanmoedig, is nie in ooreenstemming met die Christelike lewensbeskouing nie en daarom onaanvaarbaar vir die ouer wat die reg het om te sien dat die waardes wat op skool versterk word, ooreenstem met die waardes van sy Christelike lewensfilosofie.

Bogenoemde inligting is deur die navorser ter opsomming in tabelvorm verwerk, soos in tabel 2.1 weergegee.

Tabel 2.1 'N OPSOMMENDE VERGELYKING TUSSEN CHRISTELIKE BEGINSELS VAN KARAKTERBOU EN DIE MORELE BESLUITNEMINGSMODEL

Christelike beginsels van karakteropvoeding	Morele besluitnemingsmodel
Christelike beginsels sluit in nederigheid, selfopoffering, selfbeheersing en kuisheid.	Die waardeutklaringsbenadering is 'n humanistiese ideologie van regte, wat maksimum individuele vryheid verkondig in die soeke na self-aktualisering.
Vir die Christen word individuele waardes oorweeg in die lig van geloofswaardes.	Individuele waardes speel die deurslaggewende rol.
Die mens is sedert die sondeval van nature geneig tot die kwaad.	Die mens is van nature goed.
Die Christen het 'n direkte opdrag om homself te verloën.	Die oorbeklemtoning van die self lei tot self-verheerliking en selfverwesenliking.
Die Christen het 'n opdrag om leiding aan 'n jong mens te gee oor hoe hy moet leef. Hierdie leiding word in liefde op 'n kreatiewe manier gedoen.	Die onderwyser/instrukteur moet as 'n neutrale fasiliteerder optree wat nooit voorskriftelik mag optree nie.
Onderskeid word gemaak tussen reg en verkeerd, tussen dit wat jy soms graag wil doen en dit wat jy behoort te doen.	Geen onderskeid word getref tussen wat jy graag wil doen en wat gedoen behoort te word nie. Nêrens in hierdie benadering word gesuggereer dat sekere waardes beter of slegter as ander is nie, en daar is geen regte of verkeerde keuses nie. Daar word geen onderskeid getref tussen morele en nie-morele waardes nie.
Binne die Christelike denkraamwerk is opvoeding altyd normgerig en opvoeding gaan om die wek van 'n sin vir waardes.	Daar word geen bepaalde waardes voorgehou tydens die waardeutklaringsproses nie.
Vanuit 'n Christelike oogpunt word daar van opvoeders verwag om leerders te dissiplineer, soos opvoeders ook onder die gesag van Christus staan.	Afwesigheid van gesag.

Indien die klassieke vorm van die morele besluitnemingsmodel sonder kritiek aanvaar word deur ouers en onderwysers in Suid-Afrika wat daarin 'n uitkoms sien vir die komplekse waardedebat, kan dit aanleiding gee tot 'n humanistiese lewensbeskouing. Christenouers en -onderwysers behoort bedag te wees op die voor- en nadele van dié benadering en dit te evalueer in die lig van hulle Goddelike opdrag. Die benadering wat oënskynlik na 'n oplossing mag lyk vir die probleem van die vestiging van waardes in skole, kan in werklikheid 'n morele bedreiging inhou indien die klassieke vorm daarvan net so gebruik word in 'n poging om waardes en norme te onderrig. Daar is egter aspekte van die morele besluitnemingsmodel wat geïntegreer kan word in karakteropvoeding en sodoende kan lei tot effektiewe morele ontwikkeling. Hierdie aanwending van karakteropvoeding en sekere aspekte van die morele besluitnemingsmodel word vervolgens bespreek.

2.4 SINVOLLE AANWENDING VAN KARAKTEROPVOEDING EN SEKERE ASPEKTE VAN DIE MORELE BESLUITNEMINGSMODEL

Sekere aspekte van die morele besluitnemingsmodel kan sinvol saam met karakteropvoeding aangewend word. Indien hierdie benadering gevolg word, is die volgende van toepassing:

2.4.1 Prosesgesentreerd

Die morele besluitnemingsmodel is nie besorg oor die inhoud van leerders se waardes nie en wil nie 'n bepaalde stel waardes kommunikeer nie, maar wel die proses van waardeutklaring. Die klem val nie soseer op die inhoud van waardes nie, maar op die proses van waardekeuses, omdat waardes as vloeibaar en vinnig veranderend gesien word en omdat die proses 'n meer blywende en legitieme waarde het vir die leerders.

'n Christelike perspektief plaas 'n hoë premie op die inhoud van die leerders se waardes en kommunikeer wel 'n bepaalde stel waardes. Daar moet dus op die inhoud, sowel as die proses van waardekeuses, gefokus word. Dit is essensieel dat leerders nie geïndoktrineer moet word ten opsigte van 'n bepaalde stel waardes nie, maar gesonde leiding ten opsigte van morele besluitneming is essensieel. Die waardeutklaringsbenadering vind prosesmatig plaas (vgl. 2.3.1).

Dit is belangrik om in gedagte te hou dat leerders in die Intermediêre Fase in 'n lewensfase verkeer waartydens hulle sterk beïnvloed word deur positiewe aanbevelings en versterkinge. Daarom kan daar nie slegs besprekings van bepaalde dilemmas plaasvind sonder dat die waardes ter sprake, op 'n kreatiewe wyse onderrig word nie. Daar is talle keuses wat leerders tydens die buitelogaktiwiteite moet uitoefen. Die buitelogopvoedingsinstansie behoort te streef dat die leerprogram leerders sal lei na 'n lewe van uitnemendheid, gebaseer op 'n Christelike karakter.

2.4.2 Inhoud van programme

Kenmerke van die programme ten opsigte van die morele besluitnemingsmodel sluit volgens Kilpatrick (1993:78) die volgende in:

- Die veronderstelling dat leerders hulle eie goeie morele besluite kan neem sonder om morele gewoontes aan te leer.

- Die onderliggende strategie is om die leerder se opinie oor 'n verskeidenheid onderwerpe uit te lok.
- Oefeninge in lewensvaardighede, sonder die nodige onderrig ten opsigte van karakterontwikkeling.
- Besprekings oor etiese dilemmas word afgesluit sonder om aan die leerders duidelik deur te gee wat reg en verkeerd is.

Die aanpassing vanuit 'n Christelike perspektief kan soos volg wees:

- Leiding word aan leerders gegee ten opsigte van goeie morele besluite, en leerders word blootgestel aan morele gewoontes wat sodoende aanleiding gee tot karakterontwikkeling.
- Die leerder behoort openlik te kan gesels oor alledaagse dilemmas, en opvoeders kan leerders help om standpunt in te neem en gevoelens te verwoord.
- Oefeninge in lewensvaardighede, en veral besluitnemingsvaardighede met duidelike fokus op moraliteit, wat geïntegreer word met die nodige onderrig ten opsigte van karakteropvoeding.
- Waardes moet prosesmatig aan leerders oorgedra word, sodat hulle veilig sal voel tydens besprekings en na afloop van 'n bespreking reg en verkeerd van mekaar sal kan onderskei.

2.4.3 Fasiliteerders

Volgens Moore en Feldt (1993:xvii) is 'n *fasiliteerder* 'n persoon wat 'n bepaalde groep se besprekings, beraadslaging en aktiwiteite rig. Hierdie persoon manipuleer die proses en die vloei van die groep se werk. Sy doel is om die betrokkenheid van die onderskeie groepslede te maksimaliseer, individuele dominerende in die groep te minimaliseer en die werksverrigting van die groep te optimaliseer.

Fasilitering dui op die proses waardeur 'n bevoegde persoon 'n ondersteunende atmosfeer skep om 'n bespreking oor 'n gegewe onderwerp moontlik te maak sodat 'n persoon/groep gepaste besluite kan neem (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk, 1995:15).

Vir die doel van hierdie studie sal bogenoemde definisies vir fasiliteerder en fasilitering gebruik word.

Opvoeders behoort nie slegs as neutrale fasiliteerders op te tree ten opsigte van waardeutklaring nie, maar as fasiliteerders wat leiding en insig kan gee. In hierdie studie word Feuerstein, Rand,

Hoffman en Miller (1980:13) se tien kriteria of tipes interaksie gebruik wat hierdie outeurs as fundamenteel tydens onderrig beskou. Hierdie tien kriteria bestaan uit intensionaliteit en wederkerigheid, betekenis, oordrag, suksesbeleving, selfbeheer en kontrole van gedrag, mededeelsaamheid, individualisering, doelwitbeplanning, uitdaging en selfverandering. Die eerste drie moet altyd nagestreef word, terwyl die ander sewe in verskillende tye en omstandighede, waar van toepassing, benut kan word. Hierdie tien kriteria word vervolgens kortliks bespreek.

- ❑ **Intensionaliteit en wederkerigheid:** Dit behels dat die opvoeder betrokke wil raak by die leerder se leersituasie. Hy selekteer en fokus die leerder se aandag op dit wat hy wil hê die leerder moet leer. Aan die ander kant behels dit 'n wederkerige reaksie aan die kant van die leerder, aangesien hy homself moet oopstel omdat hy self wil leer. Leerbehoeftes veronderstel wat leerders graag wil leer, terwyl onderrigbehoeftes verwys na die standaard van wat hulle behoort te leer.
- ❑ **Betekenis:** Dit behels dat die opvoeder op entoesiastiese wyse betekenis aan die leerinhoud gee in terme van waarom dit belangrik is vir die leerder se toekoms, en hierdeur kan die leerder tot deelname gemotiveer word.
- ❑ **Oordrag:** Hierdie kriterium dui daarop dat die leerinhoud van die huidige situasie altyd gesien word as 'n brug – vanaf die vorige leersituasie na nuwe of ander situasies. Die onderliggende beginsels of reëls kan dus afgelei word en weer aangewend word om nuwe situasies en inhoude te begryp. Dit behels verder ook die bevordering van reflektiewe en laterale denke.
- ❑ **Suksesbeleving:** Die opvoeder kan deur sy kennis van die leerder se moontlikhede en beperkinge die leerder so begelei dat hy die nodige selfvertroue ontwikkel om met 'n sukses-oriëntering tot die leersituasie toe te tree.
- ❑ **Selfbeheer en kontrole van gedrag:** Die onderrig van selfbeheer behels dat die opvoeder die leerder begelei tot inhibering van impulsiewe en onnadenkende optrede of antwoorde. Andersyds kan die leerder wat emosioneel geblokkeer is, min waagmoed openbaar, min antwoorde gee of weier om nuwe take aan te pak, aangemoedig word deur die daarstelling van 'n veilige en geborge leeromgewing.
- ❑ **Mededeelsaamheid:** Elke deelnemer aan die leersituasie het 'n duidelik identifiseerbare en aparte rol. Die opvoeder sowel as die leerder, in medewerking met ander in die groep, is betrokke deelnemers en span saam op 'n “ons is saam hierin en jy kan op my reken om my deel te doen”-wyse.

- ❑ **Individualisering:** Die opvoeder moet by die leerder 'n bewustheid van uniekheid en individualiteit wek. Dit lei tot 'n positiewe selfbeeld wat outonomie en onafhanklikheid bevorder en die diversiteit van mense respekteer.
- ❑ **Doelwitbeplanning:** Die opvoeder kan die leerder ondersteun om doelwitte te stel. Hy behoort die leerder te begelei om te beplan hoe hy dit gaan bereik en die leerder ondersteun in die bereiking daarvan.
- ❑ **Uitdaging:** Dit behels dat daar by die leerder 'n opgewondenheid gewek word vir die leertaak, sowel as deursettingsvermoë om te volhard ten einde die vreugde van sukses te smaak.
- ❑ **Selfverandering:** Die opvoeder moet die leerder bewus maak van sy potensiaal om te kan verander. Dit is egter 'n belangrike voorvereiste vir 'n toereikende leerervaring dat die leerder uiteindelik self verantwoordelikheid vir verandering aanvaar.

In die spesifieke program kan die fasiliteerder nie neutraal wees nie, maar behoort hy 'n entoesiastiese persoon te wees wat nie net oor moraliteit praat nie, maar as identifikasiefiguur optree wat 'n lewe vanuit 'n Christelike perspektief lei en modelleer.

2.4.4 Besluitneming as vaardigheid

Een van die lewensvaardighede wat noodsaaklik geag word vir leerders om selfstandig te ontwikkel, is die vaardigheid om met die nodige leiding, effektiewe morele besluite te neem. Dit is ook dan die fokus van hierdie studie. Die behoefte om effektiewe besluite te neem, is een wat vir die leerder of individu 'n lewenslange proses sal wees. Alhoewel sommige besluite vir sommige leerders heel eenvoudig mag wees, kan dit vir ander meer kompleks wees. Dit bly egter 'n proses wat daaglik deel van die leerder se lewe vorm en afgehandel behoort te word. Sekere morele besluite, waar 'n verkeerde keuse uitgeoefen word, kan nadelige gevolge vir 'n leerder se totale menswees inhou. Dit is belangrik dat leerders onderrig ontvang by wyse van ontwikkelingsprogramme wat kan bydra om die besluitnemingsproses te verfyn en meer effektiewe besluitneming moontlik te maak.

Barros (1986:525) beklemtoon die benutting en aanwending van hulpmiddele uit die omgewing om die neem van 'n besluit en die uitvoering daarvan moontlik te maak. In hierdie geval sal buitelug-aktiwiteite aangewend kan word om situasies te skep waarbinne leerders in 'n veilige omgewing leer om besluite te neem en die vaardigheid wat aangeleer word, toe te pas op meer komplekse probleme buite die “onderrigveld”. Buitelugopvoeding maak dit makliker as die klassituasie dat leerders die

gevolge van hulle besluite fisies kan sien. Voorbeelde in dié verband is dat wanneer leerders sekere materiaal kry om droog oor 'n rivier te kom, moet hulle verskillende alternatiewe oorweeg alvorens 'n finale besluit geneem kan word. Leerders leer ook sekere eienskappe wat hulle weer in die skool en tuis kan toepas, byvoorbeeld aktiwiteite op die hoë-aktiwiteitsbaan bou selfvertroue wat hulle kan toepas wanneer hulle in die klas voor 'n groot groep leerders 'n mondeling moet doen. Verder sien Barros (1986) ook besluitneming as die omvattende en oorkoepelende proses, asook die maak van 'n keuse as een van die stappe binne hierdie proses. 'n Keuse sal dan letterlik beskryf kan word as die kies van een alternatief uit vele ander alternatiewe.

Volgens Van den Aardweg en Van den Aardweg (1988:46) word die mens aangespoor om keuses te maak sodra die een of ander aspirasie binne die mens aktief word. Hierdie aspirasie van die mens dring hom om 'n keuse te maak, soos reeds in hoofstuk 1 verduidelik is. Hierdie stap word dan opgevolg met 'n besluit wat geneem moet word met die bereiking van 'n doel as eindresultaat. Leerders moet die geleentheid kry om die effek van hulle besluite te ervaar en waar te neem.

Leerders behoort bewus te raak van 'n verskeidenheid alternatiewe, dit te evalueer en dan 'n keuse uit te oefen. Wanneer die keuse uitgeoefen is, word die besluit geïmplementeer en tot aksie oorgegaan.

2.5 SAMEVATTING

Die morele besluitnemingsmodel het gedurende die sestigerjare meer gewild as karakteropvoeding geraak. Een rede hiervoor is dat talle opvoeders geglo het in natuurlike moraliteit.

'n Paradigma word omskryf as 'n vertrekpunt waarvolgens 'n persoon dink en optree. Kennis funksioneer altyd in bepaalde paradigmas. Die Christelike perspektief dien as vertrekpunt vir hierdie studie en word beskryf binne die Postmodernisme. Vanuit 'n Christelik Protestantse verwysingsraamwerk is dit 'n uitreik na andere met God Drie-Enig as die fokuspunt.

In hierdie hoofstuk is gefokus op bepaalde teoretiese perspektiewe ten opsigte van karakteropvoeding en die morele besluitnemingsmodel ten einde 'n vergelyking tussen die twee benaderings te tref. Karakteropvoeding en die morele besluitnemingsmodel word teenoor mekaar gestel. Die morele besluitnemingsmodel op sigself kan lei tot selfverheffing en egosentrisme. Daar is egter aspekte van die morele besluitnemingsmodel wat positief gebruik kan word om die benadering tot karakteropvoeding te versterk en te ondersteun.

Leerders moet onderrig ontvang ten opsigte van bepaalde waardes alvorens hulle daaroor kan redeneer. Om 'n leerder bloot te stel aan ingewikkelde en kontroversiële dilemmas sonder 'n voorafgaande poging tot karakterontwikkeling, kan hom verwar eerder as opvoed.

Die sinvolle aanwending van karakteropvoeding en sekere aspekte van die morele besluitnemingsmodel is bespreek ten einde besluitnemingsvaardighede effektief te onderrig. 'n Buitelugopvoedingsprogram moet dus aan leerders die geleentheid bied om te beleef wat waardes beteken deur die regte waardes te kies. Kennis word deur modellering en ervaring oopgebreek sodat leerders sal weet wat reg en verkeerd is. Dit sal hulle dan help om ingeligte en verantwoordelike besluite te neem. Karakteropvoeding is 'n proses. Wanneer dit wat die leerders weet ingeoefen word, sal dit gewoontes van die hart en verstand wees en rigting gee aan hulle gedrag.

In die volgende hoofstuk volg 'n bespreking van die leermetodes wat waardes, beginsels en vaardighede, in dié geval besluitnemingsvaardighede, doeltreffend aan leerders fasiliteer.

Hoofstuk 3

DIE ONTWIKKELING VAN BESLUITNEMINGSVAARDIGHEDDE DEUR ERVARINGSLEER BINNE 'N UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYSBENADERING

3.1 INLEIDING

Daar bestaan verskillende leermetodes wat waardes, beginsels en vaardighede ten opsigte van besluitneming doeltreffend aan leerders fasiliteer, onder andere mediërende, aktiewe, ervarings- en sosiale leer. Volgens Kolb (1984:21) vind leer maksimaal plaas wanneer 'n persoon deur ervaring leer. Die onderrigstyl wat gebaseer is op ervaring, word in hierdie studie as vertrekpunt geneem vir die ontwikkeling van persoonlike vaardighede, met spesifieke klem op besluitneming. Die rede vir bogenoemde is dat navorsing aantoon dat 'n leerder slegs 10% onthou van dit wat hy lees, 20% van dit wat hy hoor, maar 80% van dit wat hy persoonlik ervaar en 90% van dit wat hy doen en in sy eie woorde beskryf (Heard, 2001:5). Heard (2001:5) stel dit treffend: “Hands-on participation is the key to effective learning”.

Aangesien uitkomsgebaseerde onderwys 'n wesenlike invloed op 'n leerder se vaardighede, kennis en houdings het, word die program vanuit 'n uitkomsgebaseerde benadering aangebied. In hierdie hoofstuk word spesifiek verwys na *lewensoriëntering* as leerarea, aangesien hierdie leerarea leerders bemagtig om betekenisvolle lewens te lei in 'n samelewing wat voortdurende aanpassing vereis.

Hierdie hoofstuk word in twee dele aangebied, te wete:

- die teoretiese fundering van programinhoud, waarin ervaringsleer beskryf word ten opsigte van die aanleer van besluitnemingsvaardighede;
- die proses van programontwikkeling waarin sekere aspekte van die uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys beskryf word, asook die toepassing daarvan op hierdie studie.

3.2 BEGRIPSOMSKRYWING

Vir die doel van hierdie studie word die volgende begrippe kortliks omskryf:

3.2.1 Ervaringsleer

Die onderrigstyl wat gebaseer is op ervaring en “ervaringsleer” dui wesenlik op dieselfde begrippe. Daar sal dus voortaan na *ervaringsleer* verwys word, wat dan ook die onderrig impliseer wat gebaseer is op ervaring. In die literatuur (Boud, Cohen & Walker, 1993; Kolb, 1984; Weil & McGill, 1989) is dit duidelik dat ervaringsleer klem lê op die verwerwing, manipulering en herroeping van abstrakte simbole. Daar word dus eerstens gefokus op die hier-en-nou konkrete ervaring waarvolgens die abstrakte konsepte getoets en bekragtig word. Tweedens is dit gebaseer op prosesse van terugvoer ten einde sosiale leer en probleemoplossende prosesse te beskryf wat geldige inligting genereer om sodoende beplande doelwitte te bereik. Volgens Evans (1994:19) is die terugvoer van inligting die grondslag vir 'n deurlopende proses van doelwitgerigte aksie en evaluering van die gevolge van daardie aksie.

Vir die doel van hierdie studie word die ervaringsleerstyl as raamwerk gebruik waarbinne leerders besluitnemingsvaardighede konkreet kan ervaar en inoefen. Volgens Behr (1988:13) is ervaringsleer veral baie doeltreffend wanneer waardes, beginsels en interpersoonlike vaardighede aan leerders oorgedra word. Dit bied 'n geordende metode waarvolgens 'n mens kan nadink oor daaglikse ervarings en gebeurtenisse en dan daaruit kan leer.

3.2.2 Uitkomsgebaseerde onderwys

Volgens Van der Horst en McDonald (1997:5) is uitkomsgebaseerde onderwys 'n opvoedkundige benadering wat resultaat-georiënteerd is en wat van opvoeders en leerders vra om op bepaalde uitkomst te fokus.

Waar Van der Horst en McDonald die klem op resultate plaas, plaas Naicker (1999:87) die klem op die leerders. Volgens hom is uitkomsgebaseerde onderwys leerder-georiënteerd. Alle leerders beskik oor die vermoë om te kan leer. Die uitkomsgebaseerde benadering maak dus voorsiening vir alle leerders ongeag hul intellektuele en fisieke vermoë of sosio-ekonomiese agtergrond.

Vir die doel van hierdie studie word uitkomsgebaseerde onderwys gesien as 'n proses-gedrewe benadering tot onderwys wat eerstens bepaal wat die leerder se houdings, vaardighede en kennis moet wees na afloop van 'n leerproses. Nadat die uitkomst bepaal is, word die leerproses so beplan dat die bepaalde uitkomst wel bereik word. Die benadering tot onderwys is inklusief van aard wat aan alle leerders die geleentheid bied om te kan leer, aangesien alle leerders oor hierdie vermoë beskik.

3.3 TEORETIESE FUNDERING VAN DIE PROGRAMINHOUD

In hierdie studie word die kritiese aspekte bepaal wat in gedagte gehou moet word by die opstel van 'n buitelugopvoedingsprogram vir leerders in die Intermediêre Fase met die oog op die ontwikkeling van besluitnemingsvaardighede. Dit is belangrik om deeglik aandag te gee aan die inhoud van sodanige program. Die teoretiese fundering van die programinhoud bestaan uit die spesifieke vaardighede wat onderrig word, asook die wyse waarop onderrig sal plaasvind.

3.3.1 Besluitneming as vaardigheid

Heelwat programme is reeds in die onlangse verlede ingespan om 'n reeks lewensvaardighede by leerders te vestig. In baie gevalle was die doel van die programme om as 'n intervensietegniek te dien om een of ander negatiewe gedragspatroon te neutraliseer. Probleemoplossingsvaardighede word as 'n kernvaardigheid in byna al die programme ingebou.

Die volgende is van die lewensvaardigheidsprogramme wat al suksesvol toegepas is:

- Botvin se lewensvaardigheidopleidingskurrikulum (Kreutter *et al.*, 1991:287) het ten doel gehad om dwelmmisbruik by graad 6-leerders teen te werk deur die proefpersone se kennis van en houding teenoor dwelmmiddels, hul selfbeeld, hul passiwiteit en lokus van kontrole te toets.
- Die adolessent-besluitnemingsprogram deur Snow, Grady en Tebes (in Weissberg & Elias, 1991:13) is gedurende die tagtigerjare as 'n langtermynintervensieprogram in twee staatskole toegepas. Die hoofdoel van die program was om gedragsafwykings by leerders teen te werk deur hulle basiese besluitnemingsvaardighede te ontwikkel. Groepdinamika is verduidelik ten

einde die deelnemers aan die program in staat te stel om druk van die portuurgroep te weerstaan deur onder andere hulle sosiale netwerk as ondersteuningsbasis in te span om moeilike situasies te hanteer.

- Die Head Start-program deur Hutchinson en Edmunds (in Weissberg & Ellas, 1991:6) poog om onder andere basiese kognitiewe vaardighede en geestesgesondheidsvlakke by veral die minder gegoede leerders en gesinne te verbeter.
- Die QSL-E- (Quality of School Life for Elementary Schools) program deur Schelkun, Cooper, Tableman en Groves (in Weissberg & Ellas, 1991:8) het verbeterde skool- en klaskamer-atmosfeer, 'n toename in die deelname van leerders en leerkragte in besluitneming en meer positiewe leerkrag-leerder-verwagtinge ten doel. Die aanleer van probleemoplossingsvaardighede is sentraal binne die program.

Bogenoemde lewensvaardighedsprogramme is al vier in die Verenigde State van Amerika geloods.

- Hopson en Schally (1981:45) verwys na 'n opvoedkundige program genaamd *Khitpen* wat in Thailand aangebied is ten einde kritiese denke te ontwikkel ten opsigte van probleemoplossing en besluitneming. 'n Persoon wat die *Khitpen* bemeester het, sou in staat wees om alledaagse probleme sistematies op te los. So 'n persoon sou oor die vermoë beskik om alle alternatiewe te beoordeel alvorens 'n besluit geneem word.

Een van die lewensvaardighede wat binne hierdie navorsing as noodsaaklik geag word vir leerders om selfstandig te ontwikkel, is die vaardigheid om effektiewe besluite te neem. Die verskillende soorte besluitneming word vervolgens bespreek.

3.3.2 Soorte besluitneming

Besluitneming word volgens Schreuder, Du Toit, Roesch en Shah (1993:71) in verskillende kategorieë ingedeel en sluit in:

- ❑ **Impulsiewe besluitneming:** Dit word gewoonlik op die ingewing van die oomblik gemaak waar daar geen keuse tussen die moontlike alternatiewe uitgeoefen word nie. Dit kan deur sielkundige faktore soos woede, haat, liefde of begeerte beheer word.
- ❑ **Intuïtiewe besluite:** Dié besluite word spontaan geneem en nie empiries uitgewerk nie. Die gevolge van hierdie besluite is ook nie empiries bepaalbaar nie. Die persoon kry 'n “aanvoeling” dat hierdie of daardie alternatief die gewenste resultate gaan oplewer.
- ❑ **Roetine besluitneming:** Dit het te doen met herhaalde geprogrammeerde besluite. Doelwitte, standaarde, prosedures en metodes het baie te doen met hierdie tipe van besluitneming.
- ❑ **Sensitiewe besluitneming:** Dit word gewoonlik geneem in persoonlike verhoudings tussen mense en het normaalweg verleentheid tot gevolg.
- ❑ **Enkelvoudige keusebesluitneming:** Die besluitnemer het slegs twee keuses, wat beteken dat een van die twee alternatiewe aanvaar moet word.

Die situasie of die probleem bepaal watter soort besluit geneem word. Payne, Bettman en Johnson (1993:9) beveel aan dat die besluitnemingsproses binne 'n raamwerk beskryf word om dit beter verstaanbaar en van meer nut vir die besluitnemingshandeling te maak. Volgens Strydom (1994:93) bestaan daar elf verskillende besluitnemingsmodelle in die literatuur. Hierdie modelle stel die besluitnemingsproses voor as verskillende handeling wat in 'n spesifieke volgorde binne 'n gegewe situasie afgehandel word. Hulle verskil in terme van die soort besluit wat beskryf word, asook ten opsigte van die volgorde van die handeling. Aangesien leerders in die Intermediêre Fase die teikengroep is, word die rasonale besluitnemingsproses, wat omvattend en konkreet beskryf word, vir die doel van hierdie studie gebruik.

3.3.3 Die rasonale besluitnemingsproses

Hierdie besluitnemingsmodel bestaan uit vier basiese stappe wat soos volg uiteengesit word:

Stap 1: Onderzoek die situasie

Die proses van ondersoek van die situasie bestaan uit vier onderafdelings, te wete:

① Definieer die probleem of situasie

Die blote bewuswording van 'n probleem of situasie is nie genoeg rede vir 'n besluit nie. Die spesifieke aard en omstandighede van so 'n probleem of situasie is noodsaaklik voor besluite geneem kan word om dit reg te stel. Volgens Schreuder *et al.* (1993:72) is die identifisering en definiëring van probleme en situasies 'n kritieke fase in die totale, rasionele besluitnemingsproses. Dié fase is uiters sensitief en moeilik, omdat die doeltreffendheid van die uiteindelijke besluit hoofsaaklik bepaal sal word deur die mate waarin die probleem of situasie korrek, duidelik en presies geïdentifiseer en gedefinieer is.

② Versamel inligting

Hoe meer toepaslike, akkurate en betroubare inligting oor die omstandighede rakende die probleem of situasie bekend is, hoe duideliker kan bepaling en definiëring gedoen word. Voldoende akkurate, betroubare en toepaslike inligting wat vroeg in die eerste stap van die besluitnemingsproses ingesamel word, lei tot duideliker en noukeuriger geformuleerde probleme en situasies.

③ Stel die besluitdoelwitte vas

Volgens Stoner en Wankel (1986:67) bestaan 'n deel van dié stap daaruit om te bepaal watter deel van die probleem opgelos behoort te word, en watter uitkomste bereik wil of moet word.

④ Diagnoseer die oorsake

As die oorsake van die probleem nie bepaal word nie, gebeur dit dikwels dat simptome eerder as werklike probleme behandel word.

Stap 2: Ontwikkel alternatiewe

Tydens hierdie stap word alternatiewe oplossings vir die probleem ontwikkel. Die potensiële gevolge van elke alternatief behoort terselfdertyd oorweeg te word. Die aantal alternatiewe oplossings vir probleme word uiteraard beïnvloed deur 'n paar faktore, byvoorbeeld die tyd beskikbaar, akkuraatheid, betroubaarheid en toepaslikheid van die inligting, asook die belangrikheid van die besluit en die analitiese vermoëns van die besluitnemer. Geen keuse moet tydens dié stap gemaak en prioriteitswaardes aan alternatiewe toegeken word nie.

Stap 3: Evalueer die alternatiewe en kies die beste alternatief

Volgens Noorderhaven (1995:29) is die evaluering van opsies in die proses van besluitneming uiters belangrik. Hierdie stap bestaan uit die evaluering van alle alternatiewe en die kies van die beste alternatief.

① Evalueer alle alternatiewe

In die evalueringsfase van die rasionele besluitnemingsproses moet alle alternatiewe met mekaar vergelyk word, eerder as om die verskillende alternatiewe afsonderlik te hanteer. Sodoende sal besluitnemers 'n beter beeld kan vorm van welke alternatief die grootste bydrae tot die bereiking van die doelwitte sal lewer.

Die volgende drie aspekte moet volgens Certo (1983:59) hier aandag geniet:

- Besluitnemers moet die potensiële uitwerking van elke alternatief so noukeurig moontlik visualiseer asof die alternatief reeds gekies en toegepas is.
- Besluitnemers moet 'n waarskynlikheidsfaktor by elke potensiële effek inbou, met ander woorde die waarskynlikhede moet bepaal word indien die alternatief gekies sou word.
- Met die doelstellings in gedagte, moet besluitnemers die verwagte uitwerking van elke alternatief met mekaar vergelyk.

② Kies die beste alternatief

'n Doeltreffende waardebeoordeling van die verskillende alternatiewe maak die uiteindelijke besluit makliker. Die keuse behoort nogtans met groot omsigtigheid benader te word.

Stap 4: Voer die besluit uit en volg dit op

Dit is nodig om die besluit uit te voer en die gevolge te evalueer. Hierdie stap bestaan, volgens Strydom (1994:90), uit die volgende:

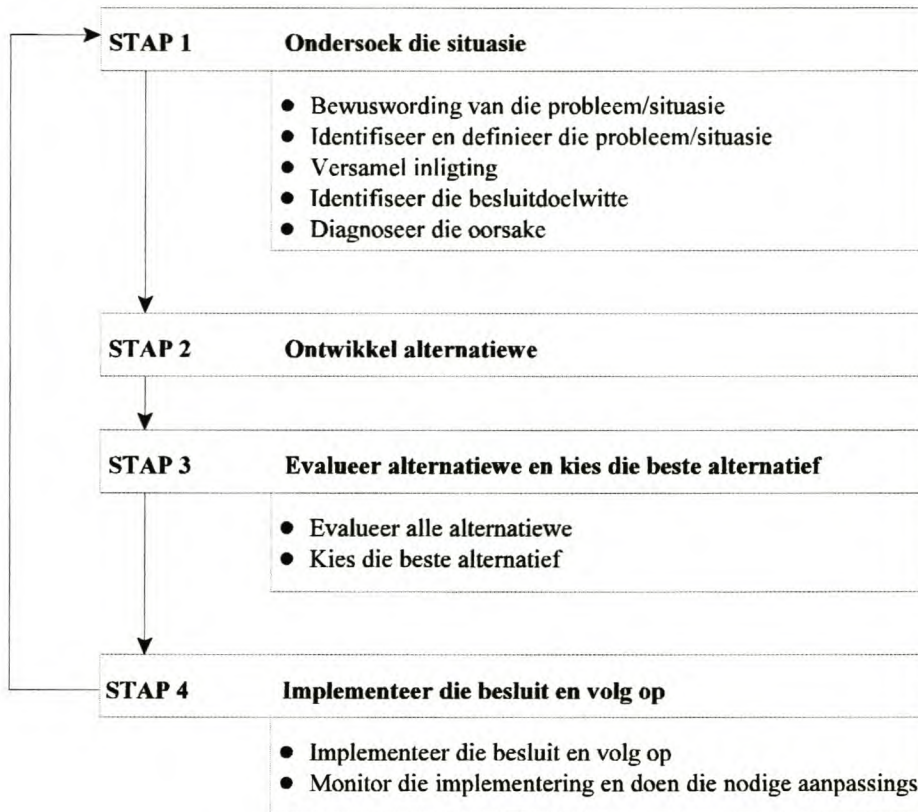
① Voer die besluit uit

'n Besluit is van geen waarde nie totdat dit uitgevoer word om die doelwit te bereik waarvoor dit aanvanklik ontwikkel is. Geen besluit word egter outomaties uitgevoer nie en 'n goeie besluit kan nie deur swak uitvoering geoptimaliseer word nie.

② *Kontroleer die uitvoering en maak die nodige aanpassings*

Werklike resultate moet voortdurend met beoogde doelwitte vergelyk word en afwykings moet geïdentifiseer en reggestel word.

Die rasionele besluitnemingsproses volgens Stoner en Wankel (1986:40) word in figuur 3.1 skematies voorgestel.



Figuur 3.1 Die rasionele besluitnemingsproses

Vir die doel van hierdie studie word daar weer, in aansluiting by die rasionele besluitnemingsproses, verwys na Rachlin (1989:74) se definisie van besluitneming. Die rede hiervoor is dat leerders in die Intermediêre Fase jonk is en nie noodwendig deur al die stappe van die rasionele besluitnemingsproses sal gaan nie. Dit is wel belangrik dat hulle bewus is van die proses van besluitneming. Rachlin omskryf die rasionele besluitnemingsproses as 'n proses wat uit twee fases bestaan, naamlik:

- Die eerste fase, waartydens die besluitnemer van alternatiewe bewus raak en die alternatiewe evalueer (en dan 'n keuse maak). Hierdie fase stem ooreen met Stap 1, 2 en 3 van die rasionele besluitnemingsproses.

- Die tweede fase, waartydens daar uitvoering gegee word aan die keuse wat gemaak is, deur die besluit te implementeer. Daar word dus tydens dié fase tot aksie oorgegaan. Hierdie fase stem ooreen met Stap 4 van die rasionele besluitnemingsproses.

Om bogenoemde ook op hierdie studie van toepassing te maak, word die vier stappe van die rasionele besluitnemingsproses in tabelvorm weergegee met die volgende as voorbeeld:

Voor 'n aktiwiteit waartydens leerders uiters reëlgebonde behoort te wees, byvoorbeeld die avontuurbaan, word 'n spontane leerder uit een groep aangesê om oneerlik te wees tydens die aktiwiteit. Die ander leerders moet nie weet dat die “oneerlikheid” vooraf gereël is nie. Na afloop van die bespreking van die aktiwiteit sal die punte van die aktiwiteit nie in berekening gebring word nie, aangesien die punte die “oneerlike” leerder se groep sal benadeel.

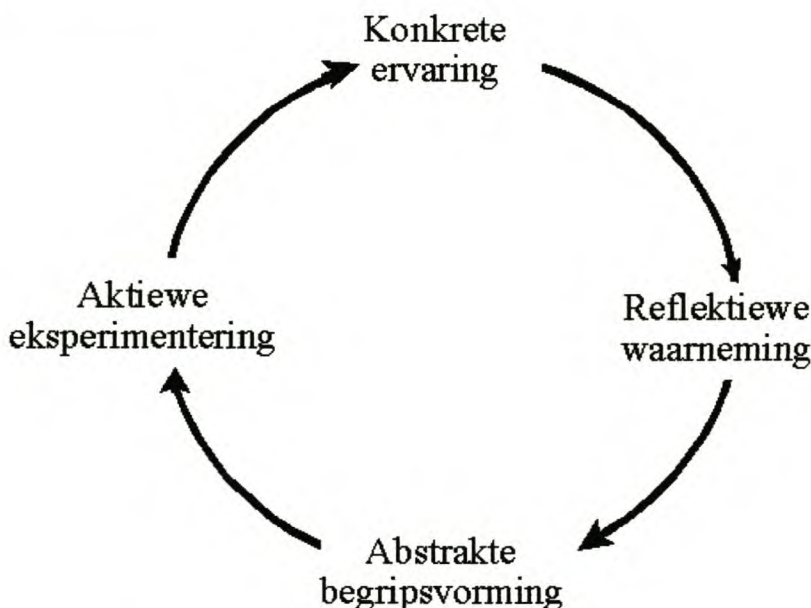
Tabel 3.1: DIE STAPPE VAN DIE RASIONELE BESLUITNEMINGSPROSES	
Die rasionele besluitnemingsproses	Die proses van toepassing gemaak op hierdie studie
STAP 1: ONDERSOEK DIE SITUASIE <ul style="list-style-type: none"> Definieer die probleem Versamel inligting Stel besluitdoelwitte vas Diagnoseer die oorsake 	Stap 1 bestaan uit vier afsonderlike dele: <ul style="list-style-type: none"> Een leerder uit 'n groep was oneerlik tydens die aktiwiteit. Leerders versamel inligting om te bepaal tydens watter “stasies” die leerder oneerlik was. Die leerder behoort insig te ontwikkel in die feit dat hy sy spanmaats en homself benadeel wanneer hy oneerlik is. Die res van die groep leerders moet probeer uitvind wat die oorsake vir die leerder se oneerlikheid was.
STAP 2: ONTWIKKEL ALTERNATIEWE	Leerders kan 'n dinkskrum hou om al die moontlike strafmaat-reëls/metodes tot insig-ontwikkeling te bespreek alvorens 'n besluit geneem word.
STAP 3: EVALUEER DIE ALTERNATIEWE	Leerders moet die verwagte uitwerking van elke alternatief met mekaar vergelyk en die beste alternatief met groot omsigtigheid kies.
STAP 4: VOER DIE BESLUIT UIT EN VOLG DIT OP	Die alternatief wat die leerders kies, word in werking gestel. (Hierdie maatregel kan voortaan van toepassing gemaak word op enige leerder wat oneerlik is tydens aktiwiteite.) Die leerder se mate van eerlikheid sal voortaan bepaal of die leerders die gepaste alternatief gekies het. Indien die leerder met sy oneerlike gedrag voortgaan, behoort ander alternatiewe oorweeg te word.

Na afloop van die aktiwiteit kan die fasiliteerder die doel van die aktiwiteit met die leerders bespreek. Die leeraktiwiteit sal sodoende meer effektief wees. Daar moet gefokus word op die feit dat leerders 'n keuse het om byvoorbeeld eerlik of oneerlik te wees. Om die rasionele besluitnemingsproses te verpersoonlik, kan leerders in groepverband na afloop van die aktiwiteit (tabel 3.1) 'n rolspel hou van persoonlike voorbeelde waar hulle al oneerlik was.

3.3.4 Ervaringsleer

Vaardighede word aangeleer en verbeter met ervaring. Die praktiese aard van die inhoud en die tydsfaktor in die leerproses moet derhalwe verreken word wanneer bepaal word watter onderrigstyl die geskikste sou wees om besluitnemingsvaardighede aan te leer. Die onderrigstyl wat gebaseer is op ervaring, word in hierdie studie as vertrekpunt beskou vir die aanleer van persoonlike vaardighede, met spesifieke klem op besluitneming. Die rede hiervoor is dat vaardighede die beste aangeleer word wanneer die tegniek prakties ervaar word en by herhaling ingeoefen word om dit sodoende uiteindelik te verstaan en te beleef as 'n eie vaardigheid.

Volgens Kolb (1984:21) vind leer maksimaal plaas wanneer 'n persoon deur ervaring leer. Kolb se ervaringsleersiklus word as raamwerk gebruik om die leerproses te rig waarvolgens die besluitnemingsvaardighede aan leerders onderrig word. Vergelyk figuur 3.2 vir 'n grafiese voorstelling van Kolb se ervaringsleersiklus.



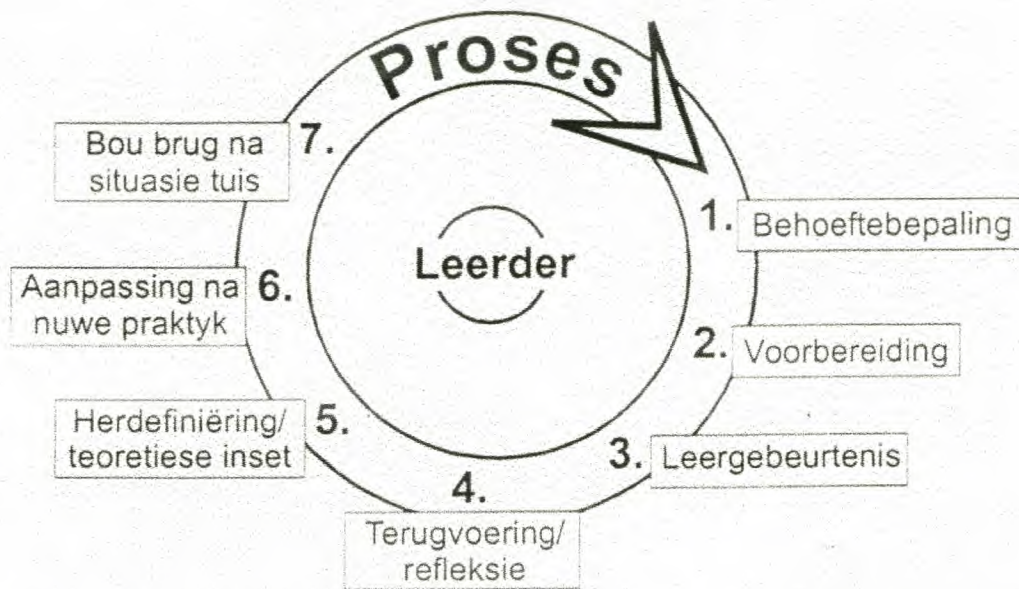
Figuur 3.2 Die ervaringsleersiklus volgens Kolb

Kolb (1984:22-38) beklemtoon dat ervaringsleer nie as 'n alternatief tot gedrags- en kognitiewe leerteorieë voorgelê word nie, maar dat dit eerder suggereer dat deur middel van die ervaringsleerteorie 'n holisties-geïntegreerde perspektief van leer verskaf word, wat ervaring, persepsie, kennis en gedrag konstrueer. Kolb identifiseer die volgende eienskappe van ervaringsleer wat in besonder betrekking het op hierdie studie:

- Ervaringsleer word die beste beskryf as 'n proses en nie slegs in terme van die uitkomst daarvan nie.
- Ervaringsleer is 'n voortdurende proses gegrond op ervaring.
- Ervaringsleer is 'n proses wat die uitklaring van teenstrydige aanpassingsmeganismes tot die omgewing vereis.
- Ervaringsleer is 'n holistiese proses van aanpassing by die omgewing.
- Ervaringsleer omvat interaksies tussen die persoon en die omgewing.
- Ervaringsleer is 'n proses waardeur kennis geskep word.

Binne die raamwerk van die ervaringsleerstyl word spesifieke tegnieke vereis om die leerders die persoonlike vaardighede konkreet te kan laat ervaar en inoefen. Die lewenservaring waarmee die Intermediêre Fase-leerder na die buitelugopvoedingsinstansie kom, kan dus nie buite rekening gelaat word nie. Die kerngedagte is dat die beste vertrekpunt van leer by die leerder se vorige ervaring is. Hierdie benadering word ondersteun deur die aktiewe leerteorie (Zuber-Skerritt, 1991), gegrond op Kolb (1984) se ervaringsleerteorie.

Met die aanleer van nuwe vaardighede deur 'n leerder word daar dus begin waar die leerder is, met inagneming van sy vorige (positiewe en negatiewe) ervarings. In die leerproses word geleentheid geskep vir reflektoring. Die leerder kry hier die geleentheid om die ervaring waar te neem en ten opsigte daarvan te reflekteer, opgevolg deur die geleentheid om konsepte te vorm en te veralgemeen. In die aktiewe leerproses word daar deur die Extreme Life Opvoedkundige Trust (2001:7) sewe stappe uiteengesit wat vervolgens diagrammaties voorgestel en bespreek word.



Figuur 3.3 Die aktiewe leersiklus volgens Extreme Life Opvoedkundige Trust

Die proses van aktiewe leer word vervolgens bespreek deur dit van toepassing te maak op 'n buitelugopvoedingsinstansie deur Extreme Life Opvoedkundige Trust (2001).

① *Behoeftebepaling*

Die behoefte- en profielbepaling begin reeds voor die buitelugskool, wanneer 'n voorafgesprek met die skoolhoof of verantwoordelike opvoeder gedoen word. Daar kan 'n vraelys opgestel word om die skool se unieke behoeftes te bepaal.

② *Voorbereiding*

Aktiwiteite moet deeglik beplan word. Die aspekte van karakteropvoeding en die morele besluitnemingsmodel, asook ervaringsleer, moet hier in gedagte gehou word. Fasiliteerders moet seker maak dat hulle apparaat en hulpmiddele vooraf getoets is en veilig en goed georganiseer is. Fasiliteerders moet dus presies weet wat van hulle verwag word. Apparaat wat veiligheidsrisiko's inhou, moet aan die gestelde standarde voldoen.

③ *Die leergebeurtenis*

Die fasiliteerder moet saam met die groep in die leerervaring ingaan. Die fasiliteerder moet dit elke keer met dieselfde entoesiasme aanpak, asof dit vir die eerste keer gedoen word. Hy moet ook verseker dat die instruksies duidelik is en dat die leerders dit verstaan. Die aktiwiteite moet ook prakties uitvoerbaar wees en alle aktiwiteite se werkbaarheid moet vooraf getoets wees.

④ *Terugvoering en refleksie*

Dit is belangrik dat die ervaring gefokus word deur behoorlike terugvoering onder die leiding van 'n persoon wat dit sinvol sal kan hanteer. Die ervarings van die leerders moet gebruik word om die doel van die aktiwiteit tuis te bring. Evaluering of ontleding van en refleksie oor die leergebeurtenis vind hier plaas. Dit leer die leerders om die ervaring te bedink en te interpreteer en om gevolgtrekkings te maak.

⑤ *Herdefiniëring en teoretiese inset*

Hier vind herdefiniëring by die leerders plaas. Die fasiliteerder gee nou sy insette (vanuit byvoorbeeld die Bybel of ander kennisbron wat van toepassing is) en laat dit aansluit by die ervarings van die leerders. Dit maak sin vir die leerders omdat die leerervaring nie net oppervlakkig is nie.

⑥ *Aanpassing na 'n nuwe praktyk*

In hierdie fase word die leerders uitgedaag om anders/nuut te lewe en medeskeppers van 'n nuwe praktyk te word. Daar moet geleenthede vir leerders geskep word om dit wat hulle geleer het prakties te gaan utoeef.

⑦ *Brugbou na die situasie tuis*

Talle antwoorde wat op 'n mooi kampterrein in die natuur met vriendelike mense en 'n ontspanne atmosfeer wonderlik klink, werk vir baie leerders nie wanneer hulle terug is in die werklikheid van hulle huise nie. Die fasiliteerders moet realisties wees en ook die leerders voorberei ten opsigte hiervan. Die brug moet gebou word na die werklikheid tuis. Leerders moet weet hoe om die nuwe kennis en vaardighede te gebruik binne omstandighede wat nie noodwendig gaan verander nie.

Soos aangetref in bestaande lewensvaardigheidsprogramme (Hopson & Scally, 1989; Lindhard & Dlamini, 1990) word veranderinge ten opsigte van ingesteldheid, vaardighede en gedrag aangetref wanneer die belanghebbendes die geleentheid gebied word om die vaardighede prakties toe te pas en in te oefen.

Om bogenoemde duidelik te stel, word Behr (1988:13) se skematiese voorstelling van eksperimentele leer in figuur 3.4 weergegee. Daarna volg 'n beskrywing van die vier stappe met praktiese

voorbeeld vir die doel van hierdie studie. Volgens Behr is die ervarings- of eksperimentele leermetode veral baie doeltreffend wanneer waardes, beginsels en interpersoonlike vaardighede aan leerders oorgedra word. Dit bied 'n geordende metode waarvolgens 'n mens kan nadink oor daaglikse ervarings en gebeurtenisse, en dan daaruit kan leer.



Figuur 3.4 Die eksperimentele leermetode volgens Behr

Bostaande diagram word vervolgens kortliks bespreek.

Stap 1: Die keuse van 'n ondervinding/ervaring

Die eerste stap in die leerproses is die keuse van 'n spesifieke ervaring of ondervinding uit die persoon se eie lewe om daaroor te besin en daaruit te leer. Almal leer immers daaglik uit hul ondervindings. Dit is byvoorbeeld vir iemand meer leersaam om 'n vriendskap met iemand anders te hê as om 'n boek oor vriendskap te lees.

Die keuse van 'n konkrete ondervinding of ervaring: Die program skep die geleentheid dat leerders 'n bepaalde ondervinding of ervaring sal beleef. Praktiese geleenthede waar leerders bepaalde keuses moet uitoefen, is meer effektief in die aanleer van besluitnemingsvaardighede as om aan leerders voor te hou wat die proses van besluitneming behels. Dit is egter tog belangrik dat die aanbieders van die program oor die nodige teoretiese kennis van die besluitnemingsproses beskik.

Stap 2: Verwoording van die ondervinding (Reflektiewe waarneming)

In die tweede stap word die ondervinding deeglik beskryf. Dit beteken dat dit noukeurig herroep en dan beskryf word in terme van die feitelike gebeure, sowel as die subjektiewe ervaring daarvan. Om die feitelike gebeure te verwoord, kan dit help om die volgende vrae te vra:

- Wat het gebeur?
- Wat is gesê?
- Wie het wat gedoen/gesê?

Hierdie vrae behoort die leerder te help om beter te bepaal wat werklik gebeur het. Daar moet egter meer gedoen word. Die persoon moet ook sy eie belewenis of ervaring van die situasie beskryf. Hy moet verwoord wat binne-in hom gebeur het, dit wil sê hoe hy gevoel het in die situasie. Hierdie stap moet deeglik gedoen word voordat na die volgende stap oorgegaan word.

Verwoording van die ondervinding (reflektiewe waarneming): Die leerders moet na afloop van elke aktiwiteit verwoord wat binne-in hom/haar gebeur het, hoe hy/sy gevoel het in die situasie. Deur reflektiewe waarneming leer leerders ook die vaardigheid aan om woorde aan gevoelens te gee.

Stap 3: Analise van die ondervinding (Deurdink die situasie krities en formuleer uitgangspunte)

Gedurende die derde stap moet die leerder die ondervinding goed deurdink en beoordeel. Sekere vrae kan hom hier help om in diepte te dink om sodoende by die kern van die probleem of ondervinding te kom:

- Waarom het dit gebeur?
- Wat het dit veroorsaak?
- Hoe het dit gebeur dat ...?
- Waarom het jy of hulle so gevoel?
- Wat lê daaragter?

Abstrakte begripsvorming: Aktiwiteite in die program moet van so 'n aard wees dat leerders hulself in bepaalde probleemsituasies beleef wat hulle op 'n kreatiewe wyse moet analiseer en oplos.

Stap 4: Leer uit die ondervinding (ontdek nuwe kennis, maak 'n sintese en toets die kennis in nuwe situasies)

Stap vier is die finale stap in die leersiklus van eksperimente leer. Deur te kon ondervind, kyk en dink, kan 'n mens nou tot ontdekking van die volgende kom:

- Meer kennis, insig en begrip van 'n saak (kognitiewe vlak).
- Ander waardes, houdings en gevoelens oor 'n aangeleentheid (affektiewe vlak).
- Nuwe wyses waarop dinge gedoen kan word, oftewel nuwe vaardighede wat bemeester is (psigosomatiese vlak).

Leer uit die ondervinding: Deur te ondervind, te kyk en te dink, word nuwe kennis ontdek en die kennis word toegepas op nuwe situasies deur aktiewe eksperimentering. Leerders sal deur die buitelugopvoedingsprogram kennis opdoen wat verkry word deur dit wat gedurende aktiwiteite gebeur, te verstaan (kognitiewe vlak); leerders sal bewus word van hulle waardes, houdings en gevoelens oor bepaalde aangeleenthede, soos reeds in die vorige hoofstuk beskryf (affektiewe vlak) en leerders leer nuwe wyses aan waarop dinge gedoen kan word en ontwikkel besluitnemingsvaardighede wat hulle in werklike lewensituasies kan toepas (psigosomatiese vlak).

Hierdie leersiklus kan oor en oor herhaal word. Deur op hierdie manier met 'n leerder se ervarings om te gaan, behoort die leerder te ontwikkel en meer vaardighede te bemeester. Laasgenoemde gebeur veral indien ervarings in 'n groep gedeel word en daar gevolglik uit mekaar se ervarings en kennis geleer kan word.

In ervaringsleer val die klem in 'n groot mate op groeppaktiwiteite. Die groep behoort aktief betrokke te wees by die leerproses. Elke groeppesprek behoort dan ook uit te loop op positiewe en konkrete gevolgtrekkings oor die hantering van spesifieke situasies. Indien dit doeltreffend gedoen word, sal die groeplede nuwe interpersoonlike vaardighede aanleer.

Indien iemand geleer het om 'n interpersoonlike vaardigheid aan te leer of om 'n meer aanvaarbare norm of houding sy eie te maak, is daar reeds baie bereik. So 'n persoon is gehelp om sosiaal en verstandelik te ontwikkel, om 'n positiewe selfbeeld te ontwikkel en om in kontak met die werklikheid te leef.

3.4 PROSES VAN PROGRAMONTWIKKELING

Hierdie proses bestaan uit twee dele, naamlik die vereistes waaraan 'n program behoort te voldoen en die verskillende komponente van 'n leerprogram binne 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys.

3.4.1 Vereistes waaraan 'n program behoort te voldoen

Benewens die verskillende benaderings waarvolgens 'n program ontwikkel kan word, is daar bepaalde vereistes waaraan 'n program vir vaardigheidsontwikkeling behoort te voldoen. Basiese vereistes, wat algemeen geldend is vir programontwikkeling, behoort in ag geneem te word, maar ook vereistes wat gerig word deur die besondere benadering wat die programontwikkeling ondersteun.

Uys (1989:101) beskryf drie basiese vereistes waaraan 'n program behoort te voldoen. Eerstens is dit uiters noodsaaklik dat 'n deeglike behoeftebepaling die programontwikkeling moet voorafgaan. Tweedens is dit belangrik om die organisasie waarbinne die program aangebied gaan word, se aard en agtergrond in ag te neem en derdens behoort 'n program te fokus op die metakomponente van 'n probleem en nie bloot op die waarneembare aspekte van die probleem nie.

Uit 'n literatuurstudie oor die vereistes vir die samestelling van 'n program in Carkhuff (1977), Hopson en Scally (1989, 1993) en Uys (1989) word die volgende aangetref wat as belangrike riglyne gebruik word vir die ontwerp van 'n program ten opsigte van lewensvaardighede en, vir die doel van hierdie studie, besluitnemingsvaardighede:

- Opleidingsprogramme behoort beide remediërend en ontwikkelend van aard te wees.
- Opleiding, deur middel van 'n program, versinnebeeld gedragsmodifikasie en dit is as sodanig gebaseer op verskeie beginsels van leer.
- 'n Program behoort gedefinieer te word aan die hand van die doelstellings daarvan. Swak gedefinieerde doelstellings is 'n waarborg vir mislukking.
- 'n Program behoort aan deurlopende evaluering onderwerp te word, tydens en na afloop van die proses.

- Ontwikkeling van 'n program behoort spesifiek te wees vir die gebruikers daarvan se behoeftes in ooreenstemming met hulle vaardighede en vermoëns.
- Beide die opleier en die leerder is leerders.
- Kritiese denke is nie slegs die leerder se taak nie, maar ook die taak van die programaanbieder.
- Dit is nie die regte antwoord op 'n probleem wat belangrik is nie, maar die denkprosesse wat betrokke is.
- Groepbesprekings is van kardinale belang omdat dit wegbeweeg van die “eienaar-van-idees”-konsep en geleentheid skep dat alle belanghebbendes insette kan lewer.
- Die program behoort voorsiening te maak vir 'n ooreenkoms tussen die opleidingsprogram en die werklike lewe.
- Selfstandigheid moet aangemoedig word sodat die vaardighede geïnternaliseer word deur die teikengroep.
- Die aktiewe deelname van leerders is essensieel.
- Effektiewe leer word bevorder deur relevante oefeninge en leer deur te doen.
- Daar moet 'n behoefte by die leerder bestaan om opgelei te word.
- Samewerking en ondersteuning van die bestuur van die instansie is noodsaaklik om die program te laat slaag.
- Die beweging in programontwikkeling is weg van 'n inligting-gesentreerde benadering waar eenrigtingkommunikasie tussen die opleier en leerder beklemtoon word, na interaktiewe metodes wat leer uit ervaring insluit.
- Assessering op sigself kan 'n kragtige leerervaring wees, mits die leerervaringe deeglik deur beide die opleier en leerder deurgewerk word.

Die bogenoemde vereistes kan in vier fokusterreine saamgevat word, naamlik dié ten opsigte van die leerder, die opleier, die inhoud van die program en die strategieë in die leerproses. Vir die doel van hierdie studie kan die integrering van karakterbou en aspekte van die morele besluitnemingsmodel, soos reeds in hoofstuk 2 beskryf (vgl. 2.4), bygevoeg word.

3.4.2 Komponente van 'n leerprogram

Die eerste Nasionale Kurrikulum-verklaring ten opsigte van uitkomsgebaseerde onderwys is in 1997 gepubliseer. Volgens dié verslag sou die uitkomsgebaseerde kurrikulum in 2005 in alle grade geïmplementeer wees. 'n Ministeriële Komitee is egter in 2000 gestig om die implementering van die uitkomsgebaseerde kurrikulum te hersien, aangesien die eerste verslag se terminologie vir talle opvoeders onverstaanbaar was. Vervolgens word die verskillende komponente van 'n leerprogram volgens die Nasionale Kurrikulum-verklaring van Julie 2001 beskryf. Na afloop van die beskrywing van die verskillende komponente word 'n opsomming in tabelvorm aangebied van die aspekte wat van toepassing is op die spesifieke studie. Die Nasionale Kurrikulum-verklaring gee nie verbatim weer wát onderrig en wát geleer behoort te word nie. Dit is die verantwoordelikheid van elke skool en opvoeder om leerprogramme te ontwikkel wat aan die behoeftes van die leerders voldoen.

3.4.2.1 Leerareas

Daar is agt geïntegreerde leerareas wat die kern vorm vir die ontwerp van leerprogramme. Elke leerarea het 'n rasionaal wat verklaar waarom die leerarea belangrik is. Die leerareabenadering behels veel meer as akademiese inhoude en kennis. Dit poog om die totale leerder as 'n gebalanseerde landsburger op die lewe voor te berei. Hierdie voorbereiding sluit die ontwikkeling van kennis, vaardighede, waardes en houdings in. Hierdie studie val binne die leerarea *Lewens-oriëntering*. Dit is 'n fundamentele leerarea wat leerders bemagtig om betekenisvolle lewens te lei in 'n samelewing wat voortdurende aanpassing vereis. Dit is 'n integrale deel van opvoeding, opleiding en ontwikkeling. Hierdie leerarea is by uitstek gerig op die holistiese aktualisering van die potensiaal van leerders deur hulle te help om intellektueel, fisiek, persoonlik, sosiaal en spiritueel te ontwikkel.

3.4.2.2 Leerruitkomste

In die verlede het die klem hoofsaaklik geval op die verwerwing van kennis. Nou verskuif die klem na leer. Hierdie benadering vra dat sowel relevante kennis as vaardighede, houdings en waardes verwerf en gedemonstreer moet word. Die toets vir 'n uitkomsgebaseerde benadering is dus of dit

op die grondslag van die kritieke uitkomst ontwerp is. Die Raad van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid het, met die Grondwet as riglyn, sewe kritieke uitkomst geïdentifiseer, plus nog vyf uitkomst wat dit ondersteun. Daar word onderskei tussen kritieke en ontwikkelingsuitkomst. Beide hierdie uitkomst beskryf die landsburger wat die onderwysstelsel vanuit die stelsel as volwassene die gemeenskap wil instuur.

Daar is vyf areas wat die leeruitkomst op 'n geïntegreerde wyse aanspreek ten opsigte van die behoeftes van die leerder. Hierdie areas word vervolgens kortliks bespreek.

- ❑ **Bevordering van gesondheid:** Talle sosiale en persoonlike probleme kan geassosieer word met lewenstylkeuses. 'n Beter begrip ten opsigte van die verhouding tussen gesondheid en die omgewing kan die lewenskwaliteit van leerders verbeter. Aspekte wat aangespreek kan word, is onder andere omgewingsgesondheid, vigs, veiligheid en geweld.
- ❑ **Sosiale ontwikkeling:** In 'n vinnig veranderende en demokratiese gemeenskap behoort persoonlike ontwikkeling binne 'n sosiale konteks geplaas te word. Dit sal aanleiding gee tot verdraagsaamheid en aanvaarding van verskillende demokratiese waardes. Om aandag aan die leerder se sosiale ontwikkeling te gee, sal aspekte soos menseregte en verskillende gelowe aandag geniet.
- ❑ **Persoonlike ontwikkeling:** Persoonlike en emosionele ontwikkeling staan sentraal in die bereiking van uitkomst in al die verskillende leerareas. Dit word in formele onderrig soms agterweë gelaat. Leerders moet die geleentheid kry om bepaalde lewensvaardighede te ontwikkel. Leerders moet ook 'n beter begrip van hulle emosionele ontwikkeling, selfkennis en selfwaarde ontwikkel.
- ❑ **Fisieke ontwikkeling en beweging:** Fisieke en motoriese ontwikkeling staan sentraal binne sosiale, kognitiewe en emosionele ontwikkeling. Fisieke aspekte speel 'n belangrike rol ten opsigte van kommunikasie en uitdrukkingsvermoë. Deur middel van speletjies en die beoefening van sport kan positiewe waardes ontwikkel word.
- ❑ **Oriëntering ten opsigte van die beroepslewe:** Leerders kan ook blootgestel word aan die beroepswêreld, aangesien werk 'n essensiële aspek is van 'n betekenisvolle lewe. Om binne groepsverband te werk en ook aandag te gee aan effektiewe studiemetodes, kan 'n positiewe bydrae lewer.

3.4.2.3 Assesseringstandaarde

Daar bestaan bepaalde assesseringstandaarde vir elke graad. Dit sluit die kennis, vaardighede en waardes in wat 'n leerder nodig om die leeruitkomste te bemeester. Die verskil tussen leeruitkomste en assesseringstandaarde is dat leeruitkomste beskryf wat leerders behoort te weet en behoort te kan doen. Assesseringstandaarde beskryf die minimum vlak wat nodig word om die kennis en vaardighede te demonstreer. Leeruitkomste is dus meer algemeen en kan dieselfde wees vir twee of meer verskillende grade, terwyl assesseringstandaarde meer spesifiek is en verskil van graad tot graad.

Assesseringstandaarde beskryf twee elemente te wete:

- **Vlak:** Dui die vlak aan waarop leerders die bepaalde uitkoms moet kan demonstreer.
- **Reikwydte:** Hoe “diep” en “wyd” behoort die leerder die bepaalde uitkoms te kan demonstreer.

3.4.2.4 Komponente van toepassing op hierdie studie

Inligting wat spesifiek van toepassing is op hierdie studie word vervolgens in tabelvorm aangebied, aangesien die verskillende komponente waaruit 'n leerprogram bestaan, hieruit duidelik na vore kom.

Tabel 3.2: KOMPONENTE VAN 'N LEERPROGRAM	
Komponent van leerprogram	Inligting vanuit uitkomsgebaseerde onderwys wat spesifiek van toepassing is op hierdie studie
Leerarea	<p>Die program val onder die leerarea <i>Lewensoriëntering</i>, wat die volgende ten doel stel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Om positiewe waardes, houdings, gedrag en vaardighede in die individu en die gemeenskap te bevorder. • Die bereiking van individuele leerders se potensiaal deur die volgende te versterk en te integreer: <ul style="list-style-type: none"> – selfkonsep – kapasiteit om gesonde verhoudings te ontwikkel – vermoë om verantwoordelike en ingeligte keuses te maak – onafhanklike, kritiese en kreatiewe denke – die koördinering van leerders se intellektuele, fisieke, spirituele, emosionele en morele kragte. • Om 'n gesonde lewenstyl aan te moedig. <p>Hierdie doelstellings is die hoofkomponente van die studie vanuit 'n Christelike benadering.</p>

Komponent van leerprogram	Inligting vanuit uitkomsgebaseerde onderwys wat spesifiek van toepassing is op hierdie studie
Kritieke en ontwikkelings-uitkomst	<p>Die leerder sal in staat wees tot die volgende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die identifisering en oplossing van probleme deur kritiese en kreatiewe denke. • Effektief met ander as lede van 'n span, 'n groep, 'n organisasie of gemeenskap saamwerk. • 'n Begrip toon van die wêreld as 'n stel verwante stelsels deur die ontdekking dat probleemoplossingskontekste nie in isolasie bestaan nie. <p>Van die twaalf kritieke uitkomst word daar vir hierdie studie op bogenoemde drie gefokus.</p>
Leeruitkomst	<p>Van die vyf leeruitkomst van Lewensoriëntering sal daar vir die doel van hierdie studie op die volgende drie aspekte gefokus word:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die leerder sal ingeligte besluite kan neem ten opsigte van persoonlike, gemeenskaplike en omgewingsgesondheid. • Die leerder sal sensitief wees vir ander kulture en geloofsoortuigings. • Leerders sal in staat wees om die aangeleerde lewensvaardighede te gebruik om persoonlik te ontwikkel en effektief te reageer ten opsigte van uitdagings. <p>Die rasonale besluitnemingsproses wat van toepassing gemaak is op hierdie studie (vgl. 3.3.3) se leeruitkomst sal byvoorbeeld die volgende wees:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Om leerders op 'n kreatiewe wyse bewus te maak van hulle denkprosesse ten opsigte van besluitneming. • Leerders moet weet wat dit beteken om 'n eerlike persoon te wees na afloop van die aktiwiteit. Leerders moet dus ervaar dat hulle 'n morele keuse kan uitoefen ten opsigte van 'n karaktereienskap soos eerlikheid. • Verskillende alternatiewe moet oorweeg word alvorens 'n finale besluit geneem word. Leerders moet ervaar dat 'n beter besluit geneem word wanneer verskillende alternatiewe oorweeg word, as wat die geval sou wees indien 'n impulsiewe besluit geneem word. <p>Die leeruitkomst kom dus daarop neer dat leerders in die Intermediêre Fase deur buitelugopvoeding begelei word om bepaalde morele besluite te neem.</p>
Assesserings-standaarde	Aktiwiteite en groepsbesprekings sal van so 'n aard wees dat die instrukteur kan assessee of die leerder die bepaalde uitkomst bereik het.

3.5 SAMEVATTING

Leer vind maksimaal plaas wanneer 'n persoon deur persoonlike ervaring leer. Die onderrigstyl wat gebaseer is op ervaring, word in hierdie studie as vertrekpunt beskou vir die ontwikkeling van persoonlike vaardighede, met spesifieke klem op besluitneming.

Aangesien uitkomsgebaseerde onderwys 'n wesenlike invloed op 'n leerder se vaardighede, kennis en houdings het, word die studie vanuit 'n uitkomsgebaseerde perspektief aangebied.

Hierdie hoofstuk is in twee dele aangebied. Die teoretiese fundering van die programinhoud waarin ervaringsleer beskryf word ten opsigte van die aanleer van besluitnemingsvaardighede. In hierdie gedeelte is die lewensvaardigheidsprogramme wat al suksesvol toegepas is, genoem. Daar is onderskei tussen verskillende soorte besluite, asook verskillende besluitnemingsmodelle waarbinne besluitneming plaasvind. Vir die doel van hierdie studie is die rasionele besluitnemingsmodel as raamwerk gekies. Die rede hiervoor is dat dit omvattend en tog eenvoudig genoeg is dat leerders in die Intermediêre Fase dit sal verstaan. Die ervaringsleersiklus is bespreek en stapsgewys uiteengesit.

Die tweede deel van hierdie hoofstuk bestaan uit die prosesse van programontwikkeling. Die vereistes waaraan 'n program behoort te voldoen, asook sekere aspekte van uitkomsgebaseerde onderwys is bespreek. Die drie basiese vereistes is 'n deeglike behoeftebepaling wat die programontwikkeling voorafgaan, die kultuur van die organisasie waarbinne die program aangebied word, moet in ag geneem word, en daar moet gefokus word op die metakomponente van 'n probleem en nie slegs op die waarneembare aspekte nie. Spesifieke klem is in hierdie gedeelte gelê op die riglyne vir die ontwerp van 'n program ten opsigte van lewensvaardighede. Die komponente van 'n leerprogram is kortliks bespreek. Die komponente waaruit 'n leerprogram bestaan, is ten slotte van toepassing gemaak op hierdie studie.

In die volgende hoofstuk word die metodes van die veldondersoek, die verwerking van data en die resultate bespreek.

Hoofstuk 4

VELDONDERSOEK

4.1 INLEIDING

Navorsing is 'n objektiewe, onbevooroordeelde soeke na reproduceerbare bevindinge (Gay, 1992:7). In die laboratorium kan natuurwetenskaplike proefnemings onder gekontroleerde toestande uitgevoer word en daar kan op grond van bevindinge wat gemaak is, voorspel word dat soortgelyke resultate weer verkry kan word. Dit is egter moeiliker om menslike gedrag te verduidelik, te voorspel en te kontroleer. Onbekende en bekende veranderlikes maak dit byna onmoontlik om tydens navorsing, ook binne die Sielkunde, tot veralgemeenbare bevindinge te kom.

Om die kritiese aspekte te bepaal wat in gedagte gehou moet word vir die aanleer van besluitnemingsvaardighede deur buitelugopvoeding, is 'n omvangryke taak soos uit die kontekstuele raamwerk geblyk het. Ten einde die navorser in staat te stel om hierdie kritiese aspekte te bepaal, is dit nodig om 'n geskikte navorsingsmodel te gebruik wat die proses so effektief as moontlik sal maak. Die doel van die veldondersoek is om te bepaal wat werkbaar is in die onderrig van lewensvaardighede deur buitelugopvoeding om sodoende antwoorde te verkry op die navorsingsvrae. In hierdie hoofstuk sal die ondersoekmetode, die wyse waarop die data verwerk is, asook die resultate van die ondersoek beskryf word.

4.2 ONDERSOEKMETODES

Die ondersoekmetodes wat vir hierdie studie gebruik is, word vervolgens bespreek.

4.2.1 Inleiding

Vir die doel van hierdie studie is van twee verskillende kwalitatiewe ondersoekmetodes gebruik gemaak, naamlik die snelvuur-ideëberaad en semi-gestruktureerde onderhoudvoering. Hierdie ondersoekmetodes en die voor- en nadele van elk word vervolgens kortliks omskryf.

4.2.2 Die snelvuur-ideëberaad

4.2.2.1 Inleiding

'n Snelvuur-ideëberaad is gehou en dit kan beskou word as die vertrekpunt van die empiriese ondersoek. Die ideëberaad, bestaande uit vyf-en-dertig kundiges op verskillende terreine vanuit die Wes-Kaap, is bymekaargebring om idees te genereer en krities te bespreek. Daar is vier vrae aan die deelnemers gestel waarop hulle moes reageer.

Die kundiges wat na die ideëberaad genooi is, is persone wat met leerders werk of gemoeid is met die kurrikulumsamestelling van programme. Die groep is multikultureel sowel as interdenominasioneel saamgestel. Die rede hiervoor is dat die inhoud van die leerprogramme uiteindelik op gemeenskaplike waardes gegrond moet wees wat vir die breë samelewing aanvaarbaar is. Die inhoud mag nie teenstrydig wees met enige waardes wat enige religieuse groep (en dan spesifiek die Christene) vir hulle leerders wil leer nie. 'n Kritiese aspek wat deurgaans in gedagte gehou word, is dat die programme uiteindelik toeganklik vir alle leerders vanuit elke vlak van die samelewing moet wees.

4.2.2.2 Voor- en nadele van die ideëberaad

Die voor- en nadele is na afloop van die unieke wyse van groepsgesprek deur die aanbieders as die volgende geïdentifiseer:

Daar word eerstens gefokus op die **voordele**. Tydens 'n ideëberaad word 'n verskeidenheid idees binne 'n bepaalde kort tydsverloop gegenereer. In die spesifieke ideëberaad is vier vrae gestel, response verkry en in ses ure krities bespreek.

Daar was geleentheid om idees verder te omskryf indien enige aspek van die idee onduidelik sou wees. Indien enige aspek van 'n idee nie deur almal begryp is nie, het die persoon wat die idee gegenereer het, die geleentheid gekry om dit verder te omskryf.

Kennis en ervaring word gedeel. Aangesien al die betrokke persone gemoeid is met leerders of die kurrikuleringsproses vanuit verskillende kulture en denominasies, is die geleentheid geskep om van mekaar te leer.

Hierdie spesifieke ideëberaad het aanleiding gegee tot studiebesoeke en onderhoude in Suid-Afrika, sowel as in die buiteland.

Die **nadele** van die ideëberaad is dat die kundiges wat genooi is, geografies beperk was tot die Wes-Kaap. As gevolg van die beperkte tyd is die kundiges beperk ten opsigte van besprekings, sodat die “beraad” nie in 'n “debat” omskep is nie.

4.2.2.3 Dataverwerking

Die prosedure tydens die ideëberaad het soos volg verloop:

Die kundiges het elk 'n aantal bladsye ontvang, waarop enkele response neergeskryf is na afloop van elke vraag. Nadat die voorsitter 'n vraag aan die kundiges gestel het, is daar 'n sekere tyd aan die kundiges gegee om hul response neer te skryf, met elke antwoord op 'n afsonderlike blad. Daarna is die response opgeneem. 'n Tydsbeperking van dertig sekondes is aan die kundiges gegee om op 'n vraag te antwoord. Met die hulp van die kundiges het die voorsitter die response in verskillende kategorieë op die blaaibord geplak. Indien enige kundige verskil van 'n respons, kon hy vra dat die response verder omskryf word. 'n Gedeelte van die verwerking is dus reeds tydens die ideëberaad gedoen, aangesien die kundiges geleentheid gegun is om as 'n eenheid oor die verskillende groeperings van response te besin. Die navorser het die inligting wat tydens die oggend versamel is, verwerk deur die verskillende temas in die lig van die studie te bestudeer.

Die volgende vrae is tydens die ideëberaad aan die kundiges gestel:

Vraag 1: Watter lewensvaardighede het leerders nodig om in die volgende dekade gebalanseerd te kan leef?

Vraag 2: Watter sleutelbeginsels moet jy onthou as jy besluitnemingsvaardighede aan 'n leerder wil oordra wanneer julle vir 'n paar dae saam in die buitelug of op 'n avontuurtoeg/-baan is?

Vraag 3: Van watter bronne en materiaal is jy bewus wat benut kan word ten opsigte van hierdie studie?

Vraag 4: Watter vennote kan jy identifiseer in die proses van kurrikulering en die latere implementering van so 'n kurrikulum?

Die response op hierdie vrae sal later in die hoofstuk bespreek word.

4.2.2.4 Resultate

Vervolgens sal elke vraag wat tydens die ideëberaad gevra is, weer gestel word en daarna sal 'n beskrywing van die kennis wat daaruit voortspruit, bespreek word.

Vraag 1: *Watter lewensvaardighede het leerders nodig om in die volgende dekade gebalanseerd te kan leef?*

Daar is negentig verskillende vaardighede deur die kundiges geïdentifiseer. Hierdie negentig vaardighede kon in twaalf temas verdeel word, te wete: portuurgroep, selfwaarde en selfbeeld, seksualiteit, multikulturaliteit, waarde-ontleding en besluitneming, selfbestuur, speel en humor, tegnologie, omgewing, gesinslewe, geloofslewe en entrepreneurskap.

Vaardighede word in die literatuur volgens Van Rensburg (1998:45) in verskillende kategorieë gegroepeer, byvoorbeeld:

- In geheel beskou as lewensvaardighede en rolvervulling.
- Fisiese, psigologiese, kognitiewe en affektiewe vaardighede.
- Vaardighede as aspekte vir positiewe transformasie in die lewe en werkplek.
- Selfkennis, persoonlike verhoudings, lewensukses en toekomsbeplanning.
- Kognitiewe vaardighede.
- Vaardighede as noodsaaklike boustone van leerdereropvoeding.
- Selfkennisvaardighede, interaktiewe vaardighede en probleemoplossingsvaardighede.
- Basiese vaardighede, wat kognitiewe vaardighede as 'n basiese vaardigheid beskou.

- Eksplorاسie van, begrip vir die self en ander, ontwikkeling van stappe (vaardighede) om lewensdoelstellings te bereik en die oordrag van hierdie vaardighede en ander probleemareas in die lewe.

Die plasing van 'n vaardigheid in een van die bogenoemde subkategorieë hang af van die vakgebied waarin die vaardigheid beskryf word of van die doel van die vaardigheid binne 'n gegewe konteks. Vir groter duidelikheid kan 'n onderskeid getref word tussen hoofsaaklik basiese vaardighede, kognitiewe vaardighede, persoonlike vaardighede en interpersoonlike vaardighede. Die kundiges se response kan dan ook telkens onderverdeel word in hierdie onderafdelings. Daar word vir hierdie studie gefokus op persoonlike vaardighede, maar basiese en interpersoonlike vaardighede en veral hoe dit relevant is vir die leerder, word ook in konteks geplaas.

Persoonlike vaardighede sluit die volgende aspekte wat van toepassing is op die studie, in: selfvertroue, motivering, verantwoordelikheid, deursettingsvermoë, omgee (empatie), gesonde verstand, probleemoplossing en kreatiwiteit, selfontdekking, selfkennis en selfbeeldontwikkeling, positiewe denke en potensiaalontwikkeling.

Interpersoonlike vaardighede, vir die doel van hierdie studie, sluit in: kommunikasievaardighede, sosiale verantwoordelikheid, spanwerk, probleemoplossing, selfhandhawing, ontwikkeling van demokrasie en leierskapvaardighede.

Basiese vaardighede sluit in probleemoplossing en verbale vaardighede.

Die term “**probleemoplossing**” word beskryf onder persoonlike, interpersoonlike, sowel as basiese vaardighede. 'n Besluit kan nie geneem word indien daar nie 'n probleemsituasie bestaan wat lei tot die neem van 'n besluit nie.

Die buitelugopvoedingsprogram sal slegs drie dae duur vir leerders in die Intermediêre Fase. Aangesien dit onmoontlik is om in drie dae reg te laat geskied aan verskillende lewensvaardighede, is vir die doel van hierdie studie besluit om net op besluitnemingsvaardighede te fokus. Die rede hiervoor is dat besluitnemingsvaardighede voortdurend en op alle terreine in die leerder se lewe voorkom, ongeag verskille in status, persoonlikheid, ervaring en lewenstyl van die individu. Indien die leerder die vaardigheid ontwikkel het ten opsigte van die neem van besluite, sal hulle in staat wees om ingeligte besluite in die toekoms te kan neem.

Vraag 2: *Watter sleutelbeginsels moet jy onthou as jy besluitnemingsvaardighede aan 'n leerder wil oordra wanneer julle vir 'n paar dae saam in die buitlug of op 'n avontuurtog/-baan is?*

Een-en-negentig response is op hierdie vraag verkry wat in agtien temas gegroepeer is, te wete: respek, modellering, terapeutiese beginsels, groepwerk, diversiteit, entoesiasme, besluitneming, dissipline, eksperimentele leer, vryetydsbesteding, waarde-ontleding en karakteropvoeding, doelwitbepaling, verskillende menings, kompetisie-element, basiese behoeftes, kommunikasie, ontdekking van die self en verhoudingsbasis. Hierdie agtien temas is ingedeel ten opsigte van drie sleutelbeginsels, te wete:

- **Aanbiedingsbenaderinge:** terapeutiese beginsels, groepwerk, dissipline, vryetydsbesteding, verskillende menings, kompetisie-element, kommunikasie, verhoudingsbasis.
- **Beginsels ten opsigte van inhoud:** diversiteit, besluitneming, eksperimentele leer, waarde-ontleding en karakteropvoeding, doelwitbepaling, basiese behoeftes, ontdekking van die self.
- **Eienskappe van die opvoeder:** respek, modellering, entoesiasme.

Die opleiding van instrukteurs en fasiliteerders is essensieel vir die effektiwiteit van so 'n buitlug-opvoedingsinstansie. Die rede hiervoor is dat so 'n persoon oor kennis van die ervarings-onderrigstyl moet beskik, asook kennis van 'n leerder op die spesifieke stadium.

Volgens Brink (2001:6) moet personeel aan die volgende gedragskodes voldoen: 'n rolmodel vir leerders, betroubaar, verantwoordelik, integriteit, leef wat hulle preek en aan die standaardopleiding voldoen.

Vraag 3: *Van watter bronne en materiaal is u bewus wat benut kan word vir hierdie spesifieke studie?*

Die vennote, bronne en materiaal wat tydens die ideëberaad deur die kundiges geïdentifiseer is, het die navorser gelei ten opsigte van die studiebesoeke en onderhoude. In Suid-Afrika is 'n onderhoud gevoer met respondent A (die provinsiale organiseerder van die VCSV in die Oos-Kaap). 'n Onderhoud is met respondent A gevoer om uit te vind wat tans in die VCSV-struktuur gedoen word ten opsigte van buitlugopvoeding op 'n permanente basis. Wheaton College in Chicago in die Verenigde State van Amerika is besoek en daar is onderhoude gevoer met respondent B ('n dosent

van die Recreation Department en die persoon wat as programkoördineerder van die Honey Rock Camp optree). Wheaton Kollege is 'n Christelike universiteit en “Honey Rock Camp” is die kampterrein waar leerders die geleentheid kry om lewensvaardighede aan te leer. Respondent C (die direkteur van die “Ropes Course Development” in Berkshire, Engeland), is die persoon met wie die navorser 'n onderhoud gevoer het, asook die persoon wat die navorser deur die aktiwiteitsbane geneem het ter illustrasie van die aktiwiteite wat die organisasie aanbied ten einde leerders sekere lewensvaardighede deur middel van spel aan te leer.

Vraag 4: *Watter vennote kan u identifiseer in die proses van kurrikulering en die latere implementering van so 'n kurrikulum?*

Tydens die ideëberaad is vennote in Suid-Afrika geïdentifiseer wat gekontak kan word wanneer die program in werking gestel word.

4.2.3 Studiebesoeke en onderhoude

4.2.3.1 Inleiding

Die studiebesoeke en wyse van onderhoudvoering word vervolgens beskryf.

Daar is van die onderhoud as navorsingsmetode gebruik gemaak, aangesien die onderhoud die navorser in staat stel om dieper in te gaan op response van deelnemers. Daar word van die semi-gestruktureerde onderhoud gebruik gemaak om inligting van respondente te verkry. Vooropgestelde temas en vrae oor die werksaamhede van die instansies is geïdentifiseer. Vrae word dan mondelings aan die respondente gestel en response word na afloop van die onderhoude ontleed. Huysamen (1993:149) beskryf die semi-gestruktureerde onderhoud as 'n middeweg tussen 'n volkome gestruktureerde onderhoud, aan die een kant, en die volkome ongestruktureerde onderhoud, aan die ander kant. In plaas van 'n onderhoudskedule, gebruik die onderhoudvoerder 'n onderhoudsgids. Laasgenoemde behels 'n lys van onderwerpe en aspekte van hierdie onderwerpe wat met die gegewe tema te make het en wat die navorser in die loop van die onderhoud aanroer.

Om die dokumentering en ontleding van die response so akkuraat moontlik te maak, word die onderhoud deur middel van 'n oudiokassetspeler opgeneem. Die respondente se response word ook skriftelik aangeteken.

Enkele voordele en nadele van die onderhoud ten opsigte van hierdie spesifieke studie word in die volgende afdeling genoem.

4.2.3.2 Voor- en nadele van die onderhoud

Wanneer onderhoudvoering as ondersoekmetode oorweeg word, behoort die voordele en nadele daarvan in ag geneem te word.

Die persoonlike kontak van die navorser met die respondent kan waarskynlik as die grootste voordeel van die onderhoud beskou word. Die navorser kan in 'n een-tot-een vertrouensverhouding waardevolle idiografiese inligting verkry wat nie met 'n groepondersoek moontlik is nie.

Santrock (1986:51) beskou die direkte versameling van gedetailleerde inligting van respondente as 'n verdere voordeel van die onderhoud. Die navorser is persoonlik in verbinding met die respondent en kan daarom omvangryke inligting insamel. Indien onduidelikhede omtrent 'n vraag of 'n antwoord ontstaan, kan dit onmiddellik aangespreek en opgeklaar word. Bogenoemde voordele maak die onderhoud 'n aantreklike navorsingsopsie.

Die waarde van onderhoudvoering lê vir die navorser daarin dat die instansies wat lewensvaardighede aan leerders in die Intermediêre Fase onderrig, beperk is. Om die kritiese aspekte te bepaal wat in gedagte gehou moet word by die opstel van 'n buitelugopvoedingsprogram met die oog op besluitneming, is dit van waarde om besoeke te bring en onderhoude te voer met persone wat ervaring het van die onderwerp.

'n Punt van kritiek teen die onderhoud is die subjektiwiteit van die onderhoudvoerder. Louw en Edwards (1993:40) waarsku teen die gevaar dat die onderhoudvoerder die response moontlik nie objektief sal beoordeel nie. Die vaardigheid van die onderhoudvoerder om 'n sinvolle onderhoud te voer en objektiewe ontledings te maak, is dus 'n aspek wat die kwaliteit van die inligting wat uit die onderhoud verkry word, sal medebepaal. Die persoonlikheid van die onderhoudvoerder, asook interpersoonlike verhoudings en kommunikasievaardighede is faktore wat ook 'n rol speel by suksesvolle onderhoudvoering. Onderhoudvoering stel dus hoë eise aan die navorser aangesien

deeglike beplanning gedoen moet word, vrae met groot oorleg geformuleer moet word, van beproefde onderhoudvoeringtegnieke gebruik gemaak moet word en resultate met insig en objektiwiteit ontleed moet word. Aangesien die navorser die onderhoud nie as meetmiddel gebruik het nie, maar om kwalitatiewe inligting in te win, is die onderhoud as navorsingsmetode geskik vir die studie.

4.2.3.3 Dataverwerking

Die wyse waarop data verwerk is, word vervolgens beskryf. Die navorser neem die onderhoude wat gevoer is, op band op en maak aantekeninge van die response van die proefpersone. Na afloop van die onderhoude word daar weer geluister na die oudio-opname sodat die response deeglik beskryf kan word vir die doel van hierdie studie, soos reeds beskryf in hoofstuk 1 (1.4). Die navorser se doelstelling is om dit wat reeds bestaan, op een of ander wyse akkuraat en noukeurig te beskryf en dit dan van toepassing te maak op die spesifieke studie.

4.2.3.4 Resultate

Onderhoude is met persone van drie verskillende instansies gevoer. Respondent A is van die VCSV in Suid-Afrika. Resultate wat uit die onderhoud verkry is, word kortliks bespreek. 'n Onderhoud is met respondent A gevoer om 'n behoeftebepaling te doen. Die verloop van die gesprek met respondent A verskil van die gesprekke met respondente B en C. Die persone met wie onderhoude by Wheaton College gevoer is, word na verwys as respondent B en die persoon van "Ropes Course Development" as respondent C.

Respondent A is tans die enigste persoon in die VCSV-struktuur wat soortgelyke programme as waarna in die studie verwys word, aanbied. Die volgende resultate is uit hierdie onderhoud verkry:

Leerders, veral Graad 6-leerders, word na 'n plaas in die Oos-Kaap geneem waar sekere aktiwiteite met die leerders gedoen word. Die hoofdoel van hierdie aktiwiteite is om die verskillende skole te help om leiers vir die skool te identifiseer. Die aktiwiteite het 'n Christelike grondslag, dus word aandag aan Bybelstudie en geestelike aspekte gegee. Alle aktiwiteite word in groepsverband gedoen en die aktiwiteite is gebaseer op avontuur. Daar word gebruik gemaak van die leer-deur-ervaring-metode. Respondent A gaan besoek die skoolhoofde en onderwysers van skole wat die

buitelugopvoedingsinstansie sal besoek en bepaal saam met die leerkragte wat die spesifieke behoeftes van die skool is. Die programme word dus gebaseer op 'n situasie-analise om te voldoen aan die spesifieke skool se behoeftes. Skooltake word ook tydens die drie dae gedoen. Respondent A spreek die volgende behoeftes uit vir 'n buitelugopvoedingsprogram:

- 'n Kurrikulum wat gebaseer is op uitkomsgebaseerde onderwys.
- Goed opgeleide instruksors wat die verskillende aktiwiteite kan fasiliteer.
- Leerders word ingedeel in klein groepies, sodat ervaringsleer doeltreffend kan geskied en sodat daar werklik voldoen kan word aan die behoeftes van die verskillende leerders.
- Aktiwiteite moet 'n uitdaging aan die leerders bied, binne hul vermoë.
- 'n Christelike karakter moet die kenmerk van so 'n instansie wees.

Vanuit hierdie semi-gestruktureerde onderhoud is die noodsaaklikheid van so 'n program duidelik. Alvorens 'n buitelugopvoedingsprogram egter opgestel kan word, moet die kritiese aspekte wat in gedagte gehou word by die opstel van so 'n program geïdentifiseer word en dit is dan die doel van hierdie studie. Leerders moet lewensvaardighede, in dié geval besluitnemingsvaardighede, op 'n nuwe en verbeeldingryke manier aanleer. Die behoefte aan bogenoemde het die navorser genoodsaak om uit te vind wat reeds gedoen word by instansies wat lewensvaardighede op 'n genotvolle wyse aan leerders oordra en wat sukses behaal. Twee instansies is reeds tydens die ideëberaad geïdentifiseer wat lewensvaardighede op 'n unieke wyse aan leerders in die Intermediêre Fase oordra. Die navorser het studiebesoeke afgelê by Wheaton College (VSA) en Ropes Course Development (Engeland) en onderhoude met die betrokke persone by die instansies gevoer.

Vervolgens sal elke kernvraag wat tydens die onderhoude gevra is, gestel word en daarna sal 'n beskrywing van die kennis wat daaruit voortspruit bespreek word. Die bespreking van kennis is die resultaat van die navorser se ontleding en vergelyking van die verskillende response.

Vraag 1: *Hoe sal u die betrokke organisasie beskryf ten opsigte van historiese agtergrond en ontwikkeling?*

Respondent B

Hierdie instansie werk die afgelope 136 jaar vanuit 'n Christelike perspektief. Die universiteit het die kampterrein ontwikkel en sien dit as die “ervaringsleerlaboratorium” vir individue wat professionele opleiding in avontuuroopvoeding en kampbediening wil ondergaan.

Volgens respondent B is die leemte in jong leerders se lewens die gebrek aan uitdagings wat lei tot ontwikkeling, selfvertroue en sinvolle verhoudings en geleenthede om die Here se werk in hul lewens te ervaar. Bogenoemde is dan ook die doelstellings van hierdie instansie. Die sleutel tot hierdie bediening is 'n kampeerder-instrukteur-verhouding.

Die programformaat is ontwikkel om te voorsien in progressiewe ervarings en geleenthede tot verdere ontwikkeling. Kampeerders kom in kontak met Jesus Christus deur die modellering van die instruktors en deur die Bybelstudies.

Respondent C:

Hierdie instansie is in 1994 gestig en het begin om aktiwiteitsbane in Europa en Engeland te bou. Daar is ook tans 'n konstruksiefasiliteit van die betrokke organisasie in Pretoria. 'n Aktiwiteitsbaan kan omskryf word as 'n reeks begeleide uitdagings vir individue en groepe wat lei tot die ontwikkeling van vaardighede ten opsigte van samewerking in 'n groep en individuele verbintenisse. Die uitdagings wat so 'n baan aan die individu of 'n groep stel, word bepaal deur die behoeftes en ontwikkelingsvlak van die bepaalde groep. Effektiewe deelname aan die program word nie bepaal deur krag of 'n persoonlike vlak van fiksheid nie. 'n Behoefte aan avontuur en die vermoë om iets te kan geniet, is egter essensieel. Leerders leer sekere vaardighede, houdings en kennis aan deur deelname aan die program.

Die bane voldoen aan internasionale veiligheidsstandaarde. Bane word gebou van tou, draad en hout. Apparaat word geklassifiseer as “hoog” of “laag”. Dit dui die hoogte van die apparaat aan. Die hoë aktiwiteitsbane word gebruik wanneer deelnemers toegerus is met klimtoue, veiligheidsharnasse en ander toerusting wat algemeen geassosieer word met rotsklim.

Vraag 2: *Hoe fokus u organisasie op leerders in die Intermediêre Fase ten opsigte van die voorsiening vir die ontwikkeling van besluitnemingsvaardighede?*

Respondent B:

Daar word op twee verskillende wyses vir die leerders in die Intermediêre Fase voorsiening gemaak. Hierdie leerders kan dagkampe (wat bestaan uit vyf opeenvolgende dae vanaf 09:00 tot 15:00, en een aand wat die leerders by die kampterrein oorslaap) bywoon, en die leerders wat reeds dagkampe bygewoon het, kan inskakel in die inwonende program (wat strek oor 'n periode van twaalf dae).

Leerders wat 'n dagkamp bywoon, sal deelneem aan 'n verskeidenheid opvoedkundige ervarings, sekere buitelugvaardighede aanleer en in interaksie kom met ander leerders. Die aktiwiteite waaraan 'n leerder deelneem, sluit 'n verskeidenheid georganiseerde speletjies in waaruit die leerder 'n keuse kan maak.

Die doelstellings van die inwonende kamp is om voorsiening te maak vir leerders om 'n kamp-ervaring te beleef wat lei tot die ontwikkeling van 'n Christelike karakter en 'n verhouding met Jesus Christus aanmoedig. Die leerders kry die geleentheid om verkenningswerk te doen, te ontdek en pret te hê saam met hul portuurgroep. Hierdie is 'n plek waar gesonde gewoontes en lewensvaardighede ontwikkel word deur middel van aktiwiteite en blootstelling aan persoonlike uitdagings. Daar word gefokus op die bestudering van die Bybel en gebed. Kampeerders skryf daagliks in vir aktiwiteite van hulle keuse. Toekennings in elke afdeling moedig leerders aan om doelwitte aan hulself te stel en te oefen tot hulle dit bereik.

Respondent C:

Aktiwiteite vir leerders in die Intermediêre Fase wissel vanaf aktiwiteite waaraan groot groepe deelneem, tot hoogs intensiewe persoonlike programme wat oor 'n bepaalde aantal dae aangebied kan word.

Daar word aandag gegee aan die volgende aspekte:

- **Persoonlike ontwikkeling:** Individue kom tot nuwe insigte en persepsies ten opsigte van hulself en hul verwysingsraamwerk. Hul persepsies en verwysingsraamwerk verander of bly dieselfde indien dit effektief is. Hierdie nuwe insigte skep 'n geleentheid vir nuwe keuses. Toegerus met nuwe besluitnemingsvaardighede, is gedragveranderinge meestal blywend.

- **Leierskapontwikkeling:** Deelnemers ontwikkel leierseienskappe. Hierdie program maak voorsiening vir die kernvaardighede wat 'n leier nodig. Die leerder leer dus bepaalde vaardighede aan van wat hy as leier moet wees en doen om seker te maak dat volgelinge sal groei en ontwikkel.
- **Spanbou en ontwikkeling:** Hierdie program help groepe en individue om as lid van 'n span saam te werk, ongeag in watter stadium van die ontwikkelingsiklus hulle verkeer.

Van die voordele wat leerders wat 'n hoë aktiwiteitsbaan deurgaen, kan verwag, is:

- 'n Beleving van sukses en avontuur.
- Ontwikkeling van leierskap.
- Verbetering van spangees wat lei tot intrinsieke motivering.
- Ontwikkeling van vertroue en ondersteuning in 'n span.
- Die beleving van 'n genotvolle ervaring.
- Die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld en selfvertroue.
- Verbetering van probleemoplossingsvaardighede en besluitnemingsvaardighede, asook risiko-strategieë.
- Ontwikkeling van fisiese ratsheid en koördinasie.

Vraag 3: Hoe gaan u organisasie te werk wanneer u 'n kurrikulum of program opstel?

Respondent B:

Daar word gefokus op die volgende aspekte ten opsigte van programontwikkeling: Die kurrikulum/program word so opgestel dat die proses net so belangrik is as die produk. Die instansie verbind hom daartoe om die volgende aspekte in elke opvoedkundige program in te werk:

- Aspekte wat lei tot geestelike groei in die leerder.
- Karakteropvoeding.
- Verbetering van interpersoonlike vaardighede.
- Leierskapontwikkeling.

Daar word nie uitgewerkte programme aan die instrukteurs gegee nie. Instrukteurs moet hul eie programme en Bybelstudies na afloop van hul opleiding uitwerk. Navorsing het getoon dat wanneer instrukteurs hul eie programme opstel:

- hulle meer aandag aan hul voorbereiding gee, wat dan ook lei tot weldeurdagte programme en Bybelstudies; en
- dit lei tot persoonlike groei en ontwikkeling van die instrukteurs, aangesien die organisasie instrukteurs wil hê wat dink oor dit wat hulle doen en reflekteer oor die prosesse.

Respondent C:

Programonderwerpe pas gewoonlik in een van die volgende:

- ***Gedeelde doelwitte:*** Begrip van die organisasie of skool waarin die persoon hom bevind.
- ***Gedeelde kultuur:*** Waardes waaroor daar eenstemmigheid bestaan, wat die groep saambind.
- ***Gedeelde leer:*** Verbeter jouself op 'n voortdurende basis.
- ***Gedeelde insette:*** 'n Organisasie of skool word gedryf deur spanne wat aanpasbaar is.
- ***Gedeelde informasie:*** Effektiewe kommunikasie regdeur die organisasie of skool.

Programme word so ontwerp dat bepaalde uitkomstebereik word deur ervaringsleer en modellering. Die uitkomstebereik word voor die aanvang van die program bepaal deur die betrokke instansie of skool en die personeel van die aktiwiteitsbaan. 'n Deeglike behoefteanalise gaan enige programontwikkeling vooruit. Hierdie organisasie is geïnteresseerd in die spesifieke behoeftes van hul kliënte en stel 'n program op wat sal voldoen aan die kliënt se unieke behoeftes.

Vraag 4: *Hoe word persone gelei om instrukteurs by die spesifieke organisasie te wees?*

Respondent B:

Dit is die missie van die organisasie om studente te bemagtig en toe te rus om dissipels en leiers te wees in diens van die Here. Dit word bereik deur die integrering van akademiese opleiding en kampervaringe. Die doel van die program is om effektiewe leiers te ontwikkel wat 'n leidende rol in kerke, kampe en jeugorganisasies wêreldwyd speel. Die teoretiese raamwerk en die praktiese vaardighede wat onderrig word, kan toegepas word op 'n verskeidenheid bedienings- en opvoedkundige terreine. Individue verlaat hierdie instansie met 'n wyer siening van God, hulself en hul rol in die bediening van ander.

Hierdie instansie voorsien in 'n verskeidenheid opsies ten opsigte van tersiêre onderrig wat wissel ten opsigte van tydsduur en gespesialiseerde vaardighede.

Respondent C:

Alle opleidingsprogramme sluit tegniese en groepbestuurvaardighede in. Daar word ses verskillende kursusse aangebied wat wissel in tydsduur en intensiteit. Hierdie kursusse word so saamgestel om voorsiening te maak vir die persoon, organisasie of skool se spesifieke behoeftes en sluit teoretiese insette, sowel as voorbeelde van praktiese gebruike op 'n hoë-aktiwiteitsbaan in.

Die navorser het vanuit die semi-gestruktureerde onderhoude tot die insig gekom dat 'n integrering van 'n buitelogopvoedingsinstansie en 'n aktiwiteitsbaan met goed opgeleide instrukteurs en fasiliteerders die antwoord kan wees op die navorsingsprobleem wat reeds in hoofstuk 1 genoem is. Die volgende aspekte wat van toepassing is op hierdie studie, het vanuit die onderhoude na vore gekom. Die aspekte word in geen spesifieke volgorde weergegee nie.

- 'n Kampterrein wat gekoppel word aan 'n tersiêre instansie maak dit moontlik dat, terwyl studente besig is met akademiese opleiding, hulle ook praktiese ervaring kan opdoen. Die voordeel strek wyer, aangesien leerders die geleentheid kry om 'n buitelogopvoeding-ervaring te beleef.
- 'n Program moet uitdagings bied wat lei tot persoonlike ontwikkeling ten opsigte van die fasiliteerders en die leerders. Selfbeeldontwikkeling en die ontwikkeling van interpersoonlike verhoudinge is van kardinale belang wanneer 'n program ontwikkel word. Wanneer die instansie op grond van 'n Christelike karakter funksioneer, moet leerders die geleentheid kry om die Here se werk in hul lewens te ervaar.
- Die begeleide uitdagings wat 'n aktiwiteitsbaan vir individue en groepe bied, moet op die leerder se ontwikkelingsvlak wees en aan die leerder se spesifieke behoeftes voldoen.
- Alle aktiwiteite moet aan basiese veiligheidsstandaarde voldoen om die leerders en fasiliteerders se veiligheid te alle tye te verseker.
- 'n Keuse-element moet ingebou word ten opsigte van alle aktiwiteite. Leerders moet ervaar dat hulle dit kies wat hul graag wil doen. Hierdie keuse-element is slegs moontlik indien daar 'n

verskeidenheid alternatiewe aan die leerders gegee word. Die gevolge van die keuse impliseer dat leerders hul samewerking moet gee wanneer hul 'n bepaalde aktiwiteit kies.

- Die instansie moet 'n plek wees waar gesonde gewoontes en lewensvaardighede ontwikkel word deur middel van aktiwiteite en blootstelling aan persoonlike uitdagings.
- 'n Gesonde kompetisie-element kan positief aangewend word.
- Individue kom tot nuwe insigte en persepsies van hulself en hul verwysingsraamwerk. Dit kan verander of dieselfde bly indien dit effektief is. Die nuwe insigte waartoe leerders op so 'n kamp kom, moet 'n blywende indruk op hulle maak, sodat hulle dit ook buite die kampterrein kan en sal gaan toepas.
- Leerders leer deur ervaring. Hulle ondervind ook wat dit beteken om as deel van 'n span effektief te funksioneer en dat elke spanlid 'n bepaalde rol vervul.
- Tydens programontwikkeling moet die fokus nie slegs op die produk geplaas word nie, maar ook op die proses. Die raamwerk waarbinne die program opgestel word, moet duidelik wees. Die uniekheid van elke individu word beklemtoon. Programme moet so ontwerp word dat bepaalde uitkomstebereik word deur middel van ervaringsleer en modellering. 'n Behoefteanalise moet die programontwikkeling voorafgaan sodat daar aan die spesifieke behoeftes van die klient voldoen kan word. Fasiliteerders en instrukteurs moet self betrokke wees by die proses van programontwikkeling, sodat hulle gedeelde verantwoordelikheid aanvaar vir die suksesvolle implementering daarvan.
- Die geografiese ligging van so 'n buitelogopvoedingsinstansie is van belang. Die rede hiervoor is dat die plek prakties geskik moet wees vir al die buitelogaktiwiteite wat aangebied word. Afstand van die leerders se tuiste of skool is ook van belang, aangesien leerders ook vanuit hul bekende omgewing in 'n "eiland-situasie" geplaas word. Fisiese afstand en die tydsfaktor moet bekostigbaar wees vir skole.

4.3 SAMEVATTING

Om menslike gedrag te verduidelik, te voorspel en te kontroleer, is 'n komplekse taak. Die navorser het in hierdie hoofstuk gepoog om die instansies waar lewensvaardighede reeds suksesvol onderrig word, se werksaamhede te beskryf. Die ondersoekmetode, die wyse waarop die data verwerk is, asook die resultate van die ondersoek is in hierdie hoofstuk beskryf.

Vir die voltooiing van hierdie studie is van twee verskillende kwalitatiewe ondersoekmetodes gebruik gemaak naamlik die snelvuur-ideëberaad en die studiebesoeke en onderhoude. Die snelvuur-ideëberaad het bestaan uit vyf-en-dertig kundiges vanuit die Wes-Kaap wat gemoeid is met leerders of kurrikulum-ontwikkeling. Die groep is heterogeen gekies ten opsigte van kultuur en denominasie. Vier vrae is aan die kundiges gestel waarop idees genereer is en daarna krities bespreek is. Hierdie ideëberaad het die navorser gelei ten opsigte van die studiebesoeke en onderhoude.

Tydens die onderhoude is van semi-gestruktureerde onderhoudvoering gebruik gemaak. Vrae is mondelings aan proefpersone gestel en response is na afloop van die onderhoude ontleed en volledig beskryf. Die vrae wat aan die proefpersone gestel is en 'n beskrywing van die kennis wat daaruit voortgespruit het, is telkens bespreek. Die bespreking is die resultaat van die navorser se ontleding en vergelyking van die verskillende response.

Die navorser het vanuit die semi-gestruktureerde onderhoude tot die insig gekom dat 'n integrering van 'n buitelugopvoedingsinstansie en 'n aktiwiteitsbaan met goed opgeleide instrukteurs en fasiliteerders die antwoord kan wees op die navorsingsprobleem wat reeds in hoofstuk 1 genoem is. Aspekte van belang wat vanuit die semi-gestruktureerde onderhoude na vore gekom het, is op hierdie studie van toepassing gemaak.

Hoofstuk 5

BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

Morele ontwikkeling vereis 'n proses van individuele aanvaarding of verwerping van waardes en die integrasie van aanvaarde waardes in 'n persoonlike waardesisteem. Vir die ontwikkeling van 'n persoonlike waardesisteem is blote moralisering en voorbeeldstelling nie genoeg nie – veral nie in 'n postmoderne era nie. Leerders moet derhalwe begelei word om positiewe waardes te verinnerlik en dit in hulle gedrag te demonstreer. In hierdie proses speel besluitneming 'n belangrike rol.

Dit is vir leerders al hoe moeiliker om tussen reg en verkeerd te kies. Hulle word omring deur teenstrydige en negatiewe morele waardes. Leerders moet dus gehelp word om belangrike lewenskeuses vanuit 'n begronde waardestelsel te maak. Die Intermediêre Fase, ook bekend as die middelkinderjare, dien as 'n voorbereiding vir die aanpassings wat in die adolessente jare gedoen behoort te word. Die ontwikkeling van morele waardes is dus 'n belangrike ontwikkelingstaak tydens hierdie lewensfase.

Vir leerders om 'n oordeelsbesluit tussen wat “reg” en wat “verkeerd” is, te kan maak, moet hulle kennis dra van wat “reg” en wat “verkeerd” is. Daar moet 'n bepaalde kriterium wees om hierdie keuse te kan maak. Daar is tans 'n debat in Suid-Afrika aan die gang dat iets soos lewensoriëntering as leerarea in skole nie vanuit 'n bepaalde geloofsoortuiging gedoen kan word nie, aangesien Suid-Afrika 'n sekulêre samelewing is. Waardes kan egter nie neutraal onderrig word nie. Religie is 'n bepalende faktor in die aanleer van waardes en norme, aangesien dit morele implikasies het. Hierdie studie is vanuit 'n Christelike verwysingsraamwerk benader.

Die werkswyse wat in hierdie studie benut is, is die kwalitatiewe benadering met 'n literatuurstudie en veldondersoek as kernkomponente.

In hierdie hoofstuk word die belangrikste bevindinge van hierdie studie samevattend bespreek. Die gevolgtrekkings en aanbevelings vanuit die literatuurstudie en die veldondersoek word aan die hand van die beantwoording van die navorsingsvrae gedoen. Daar word ook gewys op die leemtes van die ondersoek, en aanbevelings vir verdere navorsing gemaak.

5.2 BEVINDINGE

Vanuit hierdie studie is tot die volgende bevindinge gekom, wat kortliks bespreek word:

- Daar bestaan hoofsaaklik twee benaderings ten opsigte van morele ontwikkeling, te wete die **morele besluitnemingsmodel** (vgl. 1.7.5) en **karakteropvoeding** (vgl. 1.7.4). Beide benaderings toon beperkinge en leemtes wanneer dit as die enigste vorm van morele opvoeding gebruik word. Die vernaamste kritiek teen die klassieke vorm van die besluitnemingsmodel is dat dit slegs op die proses van besluitneming fokus en nie op die inhoud ten opsigte van wat besluit word nie, asook die humanistiese aard daarvan (vgl. 2.3.1). Die vernaamste kritiek teenoor karakteropvoeding is dat dit indoktrinerend is, en nie noodwendig die integrasie en verinnerliking van waardes tot gevolg het nie (vgl. 2.3.2). Daar is egter aspekte van die morele besluitnemingsmodel wat geïntegreer kan word in karakteropvoeding en sodoende kan lei tot effektiewe morele ontwikkeling. Hierdie aspekte fokus op die proses van besluitneming, die Christelike karakter van die program en goed opgeleide fasiliteerders (vgl. 2.4).
- Een van die lewensvaardighede wat as noodsaaklik geag word vir leerders om selfstandig te ontwikkel, is die vaardigheid om effektiewe besluite te neem. Sekere morele besluite, waar 'n verkeerde keuse uitgeoefen word, kan vir 'n leerder negatiewe en verreikende gevolge inhou (vgl. 2.4.4 en 4.2.2.4).
- Benewens die huis, kerk, skool en ander opvoedingsituasies, kan buitelugopvoeding 'n waardevolle bydrae tot morele opvoeding lewer. Die rede hiervoor is dat buitelugopvoeding meer geleenthede as die klassituasie bied vir leerders om die gevolge van hulle besluite fisies te ervaar (vgl. 2.4.4). Leerders word ook tydens die buitelugopvoedingsituasie van hul normale ondersteuningsbronne verwyder, wat lei tot 'n meer intense belewing van die leerder se emosies en individualiteit (vgl. 1.2). Navorsing het ook getoon dat leerders hulle emosies meer intens ervaar wanneer hulle in 'n onbekende omgewing is. Die feit dat leerders uit hulle bekende omgewing

gehaal word, beteken nie dat kontak met die realiteit en die werklike lewensituasie verloor word nie (vgl. 1.2).

- Die teikengroep is leerders in die Intermediêre Fase. Leerders in dié fase ontwikkel insig ten opsigte van gedetailleerde verwantskappe en is in staat om gevolgtrekkings ten opsigte van sodanige verwantskappe te maak (vgl. 1.7.2). Die leerders is dus in 'n lewensfase waartydens metakognitiewe denke ontwikkel. Dit is 'n tydperk wat leerders in der waarheid voorberei vir die aanpassings wat in die adolessente jare gedoen behoort te word.
- Aangesien leerders in die Intermediêre Fase bewus word van hulle denkprosesse, kan ervaringsleer 'n belangrike rol speel ten opsigte van morele opvoeding. Die rede hiervoor is dat leerders uit bepaalde ervarings leer wanneer die ervaring geanaliseer word (vgl. 3.3.4).
- Uitkomsgebaseerde onderwys fokus nie slegs op die aspekte wat leerders behoort te weet nie, maar gee ook aandag aan dit wat leerders kan doen en wat hulle houding behoort te wees (vgl. 3.2.2).
- Deur kwalitatiewe navorsing is indikatore geïdentifiseer wat tydens programontwikkeling in gedagte gehou behoort te word. Hierdie praktiese riglyne word later in die hoofstuk bespreek (vgl. 5.4).

5.3 GEVOLGTREKKINGS

Die navorsingsvrae word vervolgens gestel en die gevolgtrekkings vanuit die literatuurstudie en veldondersoek sal telkens weergegee word as antwoord op die navorsingsvrae.

5.3.1 Watter sleutelbydrae lewer kennis van die morele besluitnemingsmodel en karakteropvoeding tot die ontwikkeling van besluitnemingsvaardighede?

- Die klassieke vorm van die morele besluitneming handel oor die debattering ten opsigte van morele dilemmas en die bewusmaking van die proses van besluitneming, terwyl karakteropvoeding se primêre doel die internalisering van waardes en norme is (vgl. 2.1).
- Deur morele besluitneming raak leerders bewus van hulle eie, unieke denkprosesse. Leerders word vanuit hierdie benadering onderrig ten opsigte van besluitnemingsvaardighede wat hulle op 'n verskeidenheid probleemsituasies van toepassing kan maak (vgl. 2.3.2).

- Die morele besluitnemingsmodel veronderstel dat die leerder oor 'n natuurlike goedheid en integriteit beskik (vgl. 2.3.3). Vanuit dié model word morele kwessies op so 'n wyse hanteer dat leerders tot die gevolgtrekking kan kom dat moraliteit slegs die oplossing van probleme beteken, terwyl morele ontwikkeling 'n proses vereis van individuele aanvaarding of verwerping van waardes en die integrering van waardes in 'n persoonlike waardesisteem (vgl. 1.1 en 2.3.3).
- Die uitgangspunte van die humanistiese beweging, waarop die morele besluitnemingsbenadering gebaseer is, is onversoenbaar met die Christelike geloof. Indien die klassieke vorm van die morele besluitnemingsmodel sonder kritiek aanvaar word as 'n uitkoms vir die komplekse waardedebat, kan dit verreikende negatiewe gevolge hê (vgl. 2.3.4).
- Karakteropvoeding gee aan leerders die geleentheid om te beleef wat waardes beteken, deur die regte waardes te kies. Kennis word deur modellering en ervaring oopgebreek, sodat leerders sal weet wat reg en verkeerd is (vgl. 1.7.4).
- Kritiek teen karakteropvoeding is dat leerders geïndoktrineer word en die benadering leerders se vrye keuse om self besluite te neem ten opsigte van waardes en norme, aan bande lê. 'n Mate van indoktrinasië blyk ook teenwoordig te wees ten opsigte van die morele besluitnemingsmodel, aangesien 'n bepaalde proses van waardekeuses aan leerders onderrig word (vgl. 2.3.2). Die geïntegreerde benadering kan indoktrinasië verminder aangesien daar deur so 'n benadering op die proses van waardeuitklaring, die inhoud van programme, asook die opleiding van fasiliteerders gefokus word.
- Daar is aspekte van die morele besluitnemingsmodel wat sinvol geïntegreer kan word met karakteropvoeding ten einde 'n leerder te lei tot morele ontwikkeling (vgl. 2.4, 2.4.1, 2.4.2 en 2.4.3).

5.3.2 Watter leermetodes is doeltreffend wanneer waardes, beginsels en vaardighede aan leerders oorgedra word binne 'n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering?

- Daar bestaan verskillende leermetodes wat waardes, beginsels en vaardighede, in dié geval besluitnemingsvaardighede, doeltreffend aan leerders oordra, soos onder andere mediërende, aktiewe, ervarings- en sosiale leer. Leer vind maksimaal plaas wanneer 'n persoon deur ervaring leer. Ervaringsleer bied 'n geordende metode waarvolgens 'n leerder kan nadink oor daaglikse ervarings en gebeurtenisse en dan daaruit kan leer (vgl. 3.1, 3.2.1 en 3.3.4).

- Vanuit 'n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering beskik alle leerders oor die vermoë om te kan leer. Uitkomsgebaseerde onderwys maak voorsiening vir alle leerders ongeag hul ras, intellektuele of fisieke vermoë of sosiaal-ekonomiese agtergrond (vgl. 3.1 en 3.2.2).
- Die rasionele besluitnemingsproses is 'n proses wat omvattend en konkreet beskryf word, wat dit ook verstaanbaar maak vir die teikengroep, naamlik leerders in die Intermediêre Fase. Leerders konstrueer betekenis deur middel van interaksie met hul omgewing (vgl. 3.3.3).
- Die vereistes waaraan 'n program behoort te voldoen, kan in vier fokusterreine saamgevat word, naamlik dié ten opsigte van die leerder, die opleier, die inhoud van die program en die strategieë in die leerproses (vgl. 3.4.1 en 2.4.2).
- Die Nasionale Kurrikulum-verklaring gee nie woordeliks weer wát onderrig en wát geleer behoort te word nie. Dit is die verantwoordelikheid van elke skool en opvoeder om leerprogramme te ontwikkel wat aan die spesifieke behoeftes van die leerders voldoen (vgl. 3.4.2 en 3.4.2.4).

5.3.3 Wat kan binne die Suid-Afrikaanse konteks geleer word van buitelogopvoedingsinstansies in die buiteland wat bepaalde lewensvaardighede aan leerders oordra?

Vanuit die veldondersoek is tot die insig gekom dat 'n integrering van 'n buitelogopvoedingsinstansie en 'n aktiwiteitsbaan met goed opgeleide instruksie en fasiliteerders die antwoord kan wees op die navorsingsprobleem wat reeds in hoofstuk 1 genoem is. Die volgende aspekte wat van toepassing is op hierdie studie, het vanuit die veldondersoek na vore gekom. Die aspekte word in geen spesifieke volgorde weergegee nie.

- 'n Kampsterrein wat gekoppel word aan 'n tersiêre instansie, maak dit moontlik dat, terwyl studente besig is met akademiese opleiding, hulle ook praktiese ervaring kan opdoen. Die voordeel strek wyer, aangesien leerders die geleentheid kry om 'n buitelogopvoedingervaring te beleef (vgl. 2.4.3 en 4.2.3.4).
- 'n Program moet uitdagings bied wat lei tot persoonlike ontwikkeling van die fasiliteerders en die leerders. Selfbeeldontwikkeling en die ontwikkeling van interpersoonlike verhoudinge is van kardinale belang wanneer 'n program ontwikkel word. Wanneer die instansie funksioneer op grond van 'n Christelike karakter, behoort leerders die geleentheid te kry om die Here se werk in hul lewens te ervaar (vgl. 2.2, 2.3.4 en 4.2.3.4).

- Die begeleide uitdagings wat 'n aktiwiteitsbaan vir individue en groepe bied, moet op die leerder se ontwikkelingsvlak wees en aan die leerder se spesifieke behoeftes voldoen, sodat daar geen onbillike eise aan leerders gestel word nie (vgl. 1.2, 1.7.2 en 4.2.3.4).
- Alle aktiwiteite moet aan basiese veiligheidsstandaarde voldoen om die leerders en fasiliteerders se veiligheid te alle tye te verseker (vgl. 4.2.3.4).
- 'n Keuse-element moet ingebou word ten opsigte van alle aktiwiteite. Leerders moet ervaar dat hulle dit kies wat hul graag wil doen. Hierdie keuse-element is slegs moontlik indien daar 'n verskeidenheid alternatiewe aan die leerders gegee word. Die gevolge van die keuse impliseer dat leerders hul samewerking moet gee wanneer hul 'n bepaalde aktiwiteit kies (vgl. 3.3.3).
- Die instansie moet 'n plek wees waar gesonde gewoontes en lewensvaardighede ontwikkel word deur middel van aktiwiteite en blootstelling aan persoonlike uitdagings (vgl. 1.7.1 en 4.2.3.4).
- 'n Gesonde kompetisie-element kan positief aangewend word (vgl. 4.2.3.4).
- Individue kom tot nuwe insigte en persepsies van hulself en hul verwysingsraamwerk. Dit kan verander of dieselfde bly indien dit effektief is. Die nuwe insigte waartoe leerders op so 'n kamp kom, behoort 'n blywende indruk op hulle te maak, sodat hulle dit ook buite die kampterrein kan gaan toepas (vgl. 1.2 en 4.2.2.4).
- Leerders leer deur ervaring. Hulle ondervind ook wat dit beteken om as deel van 'n span effektief te funksioneer en dat elke spanlid 'n bepaalde rol vervul (vgl. 3.1, 3.2.1 en 3.3.4).
- Tydens programontwikkeling moet die fokus nie slegs op die produk geplaas word nie, maar ook op die proses. Die raamwerk waarbinne die program opgestel word, behoort duidelik te wees. Die uniekheid van elke individu word beklemtoon. Programme behoort so ontwerp te word dat bepaalde uitkomstebereik word deur middel van ervaringsleer en modellering. 'n Behoefteanalise moet die programontwikkeling voorafgaan sodat daar aan die spesifieke behoeftes van die kliënt voldoen kan word. Fasiliteerders en instruktors moet self betrokke wees by die proses van programontwikkeling, sodat hul gedeelde verantwoordelikheid aanvaar vir die suksesvolle implementering daarvan (vgl. 2.4.1, 2.4.2, 2.4.3, 3.4.1, 3.4.2, 4.2.2.4 en 4.2.3.4).
- Die geografiese ligging van so 'n buitelogopvoedingsinstansie is van belang. Die rede hiervoor is dat die plek prakties geskik moet wees vir al die buitelogaktiwiteite wat aangebied word (vgl. 4.2.3.4).

Deur middel van die beantwoording van die navorsingsvrae is die navorsingsprobleem ontsluit, deurdat 'n analise gedoen is van die morele besluitnemingsmodel en karakteropvoeding. 'n Analise is ook gedoen van ervaringsleer binne 'n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering. Die gevare van die klassieke vorm van die morele besluitnemingsmodel word besef indien dit as die enigste benadering in morele opvoeding gebruik sou word. Sekere aspekte van die morele besluitnemingsmodel kan egter sinvol saam met karakteropvoeding aangewend word. Vervolgens word daar gelet op die riglyne vir programontwikkeling vanuit hierdie studie.

5.4 RIGLYNE VIR PROGRAMONTWIKKELING

Vanuit die literatuurstudie is nege indikatore geïdentifiseer wat in gedagte gehou behoort te word wanneer 'n buitelogopvoedingsprogram opgestel word met die oog op besluitnemingsvaardighede vanuit 'n Christelike perspektief. Hierdie indikatore word in tabelvorm deurgegee, bestaande uit die teoretiese kennis vanuit hierdie studie en die praktiese toepassing daarvan.

Tabel 5.1 INDIKATORE VIR DIE OPSTEL VAN 'N BUITELUGOPVOEDINGS-PROGRAM

Teoretiese aspekte	Toepassing
Buitelogopvoeding, by implikasie buitelog-avontuur, beteken die aktiwiteite wat onderneem word in die vrye natuur en wat elemente van risiko, waag, gevaar, die onbekende en onverwagte inhou (vgl. 1.7.1). Hierdie elemente, buite die leerder se bekende omgewing, lei daartoe dat hy emosies meer intens ervaar, terwyl hy steeds in kontak met die realiteit is (vgl. 1.2).	Die program behoort op so 'n wyse ontwikkel te word dat dit elemente van risiko, waag, gevaar, die onbekende en onverwagte inhou. Die effektiwiteit van aktiwiteite behoort eers deur die fasiliteerders getoets te word alvorens leerders aan die aktiwiteite blootgestel word. Fasiliteerders behoort deurgaans bewus te wees van die feit dat leerders hulle emosies baie intens ervaar tydens 'n opvoedingsituasie buite hulle bekende omgewing.
Leerders in die Intermediêre Fase is 'n ideale teikengroep, aangesien hierdie tydperk 'n voorbereiding is vir die aanpassings wat in die adolessente jare gedoen sal moet word. Die verskillende implikasies van hierdie leerders se fisiese, kognitiewe, sosiale en motoriese ontwikkeling lei daartoe dat hulle met die nodige leiding effektief in groepsverband kan funksioneer (vgl. 1.7.2).	Groepaktiwiteite behoort op so 'n wyse ontwikkel te word dat elke lid van die groep sy rol as uniek en waardevol sal beleef.

Teoretiese aspekte	Toepassing
<p>Leerders beskik nie noodwendig gedurende die Intermediêre Fase oor die tegniek of vaardigheid om self besluite te neem nie. Bogenoemde is dan ook die rede waarom hul toegee onder portuurdruk (vgl. 1.2). Een van die lewensvaardighede wat noodsaaklik is vir leerders om selfstandig te ontwikkel, is die vaardigheid om effektief besluite te neem (vgl. 3.3.1).</p>	<p>Die program behoort op so 'n wyse ontwikkel te word dat leerders bewus word van hulle denkstrukture ten opsigte van besluitneming. Die leerder behoort te weet dat sy manier van dink uniek is en dat geen ander vir hom kan dink of besluite neem nie.</p>
<p>Die rasonale besluitnemingsproses is omvattend en tog eenvoudig genoeg dat leerders in die Intermediêre Fase dit kan verstaan (vgl. 3.3.3).</p>	<p>Leerders behoort bewus gemaak te word van die proses van besluitneming, met ander woorde dat alle alternatiewe oorweeg behoort te word alvorens 'n finale besluit geneem word.</p>
<p>Die onderrig van spesifiek Christelike waardes binne 'n sekulêre konteks is tans in die weegskaal. Waardes en norme kan egter nie neutraal onderrig word nie, daarom behoort daar vanuit 'n religieuse of nie-religieuse perspektief standpunt ingeneem te word. Hierdie studie word vanuit 'n Christelike verwysingsraamwerk gedoen (vgl. 1.2).</p>	<p>Aktiwiteite behoort ontwikkel te word op 'n kreatiewe, Christelike basis, wat prakties uitvoerbaar en werkbaar is.</p>
<p>Uitkomsgebaseerde onderwys het 'n wesenlike invloed op 'n leerder se vaardighede, kennis en houdings en veronderstel dat alle leerders oor die vermoë beskik om te kan leer (vgl. 3.1 en 3.2.2).</p>	<p>Tydens programontwikkeling behoort die opstellers die volgende vraag te vra: Wat is dit wat die leerders na afloop van die aktiwiteit moet kan doen en weet binne 'n bepaalde gesindheid? Die antwoorde hierop sal dan die uitkomst bepaal.</p>
<p>Karakteropvoeding help leerders om ingeligte en verantwoordelike besluite te neem, aangesien karakteropvoeding aan leerders die geleentheid gee om waardes te beleef (vgl. 1.7.4 en 2.3.4).</p>	<p>Die gevolge van leerders se morele keuses moet na afloop van elke aktiwiteit duidelik wees.</p>
<p>Aspekte van die morele besluitnemingsmodel kan sinvol geïntegreer word in karakteropvoeding om sodoende aanleiding te gee tot effektiewe morele ontwikkeling van leerders (vgl. 2.3.3, 2.3.4 en 2.4).</p>	<p>Die proses van besluitneming, die Christelike karakter van die programinhoud en goed opgeleide fasiliteerders is die kern van die integrering tussen karakteropvoeding en aspekte van die morele besluitnemingsmodel. Hierdie drie aspekte behoort aandag te geniet tydens programontwikkeling.</p>
<p>Ervaringsleer is 'n doeltreffende wyse waarop leerders bepaalde waardes, beginsels en interpersoonlike vaardighede begryp, aangesien dit 'n geordende metode bied waarvolgens leerders kan nadink oor daaglikse ervarings en gebeurtenisse en dan daaruit kan leer (vgl. 3.2.1 en 3.3.4).</p>	<p>Aktiwiteite behoort so ontwerp te word dat alle leerders deurgaans betrokke is en weet wat van hulle verwag word. Leerders behoort deur “hands-on participation” te leer.</p>

Die elf indikatore wat vanuit die veldondersoek geïdentifiseer is, is reeds praktykgerig, aangesien dit aspekte is wat vanuit die praktyk kom (vgl. 5.3.3). Dit behels kortliks die volgende:

- Die buitelogopvoedingsinstansie behoort gekoppel te word aan 'n tersiêre struktuur met die oog op beskikbaarheid van fasiliteite.
- Vanuit 'n Christelike benadering behoort die aktiwiteit in die program te fokus op besluitnemingsvaardighede wat werklike (morele) lewensituasies insluit wat lewens-eg en aktueel is.
- 'n Behoeftanalise kan gedoen word voordat leerders die buitelogopvoedingsinstansie besoek om die spesifieke behoeftes van die leerders te identifiseer. Aspekte waarop gefokus behoort te word tydens die behoeftanalise, is die leerder se ontwikkelingsvlak, sosio-ekonomiese status en religieuse oortuiging.
- Aktiwiteite behoort aan basiese veiligheidsstandaarde te voldoen.
- Leerders behoort deurgaans bewus te wees dat hulle 'n keuse kan uitoefen vanuit 'n verskeidenheid alternatiewe.
- Leerders behoort na afloop van die aktiwiteite die aangeleerde vaardighede te kan demonstreer; dit behoort dan ook die leeruitkomst te wees.
- 'n Gesonde kompetisie-element kan ingebou word in aktiwiteite dat leerders gemotiveer word tot optimale funksionering.
- Aangeleerde vaardighede behoort van toepassing gemaak te word op ander situasies buite die buitelogopvoedingsinstansie. Skakeling met die skool na afloop van die buitelogopvoedingsbesoek moet behou word. Die rede hiervoor is dat geleenthede geskep behoort te word vir die praktiese uitlewing van die proses wat aan die gang gesit is tydens die buitelogopvoeding.
- Die individuele rol van elke groeplid behoort deur alle aktiwiteite benadruk te word.
- Fasiliteerders en instrukteurs behoort self betrokke te wees by die programontwikkeling, sodat hulle gedeelde verantwoordelikheid aanvaar vir die suksesvolle implementering daarvan.
- Die ligging van die buitelogopvoedingsinstansie behoort prakties geskik te wees vir die buitelogopvoedingsaktiwiteite.

Bogenoemde twintig indikatore vanuit die literatuurstudie en veldondersoek behoort in gedagte gehou te word tydens programontwikkeling met die oog op besluitneming.

Alhoewel hierdie studie vanuit 'n Christelike benadering onderneem is en die fokus op morele ontwikkeling vanuit 'n Christelike raamwerk val, kan die meeste van die riglyne wat hier gestel is, ook vanuit 'n generiese benadering aangewend word.

5.5 AANBEVELINGS

Aanbevelings ten opsigte van die opvoedkundige sielkunde word vervolgens gedoen ten opsigte van die praktyk, teorie, opleiding, navorsing en beleid.

5.5.1 Praktyk

Opvoedkundige sielkundiges kan betrokke raak by buitelugopvoedingsinstansies deur op 'n vrywillige basis as fasiliteerders op te tree. Die rede hiervoor is dat vanuit 'n kennis van die ontwikkelingsielkunde, sielkundiges kennis dra van waar die leerder hom bevind en wat die spesifieke ontwikkelingsstake op daardie stadium is (vgl. 1.7.2). Sielkundiges kan ook betrokke raak by die opleiding van fasiliteerders deurdat kennis gedeel word. 'n Multidissiplinêre spanbenadering kan in dié opsig effektief wees.

5.5.2 Teorie

Alle persone betrokke by 'n buitelugopvoedingsinstansie wat besluitnemingsvaardighede onderrig, behoort kennis te dra van die volgende:

- Lewensvaardighede, met spesifieke verwysing na besluitnemingsvaardighede (vgl. 1.7.3, 2.4.4, 3.3.1, 3.3.2 en 3.3.3).
- Die morele besluitnemingsmodel en karakteropvoeding ten einde 'n beter begrip te ontwikkel van die totale morele ontwikkelingsproses van die leerder in sy lewensituasie (1.7.4, 1.7.5, 2.3 en 2.4).
- Ervaringsleer as 'n metode om waardes, beginsels en vaardighede aan leerders oor te dra (vgl. 3.2.1 en 3.3.4).

- Die uitkomsgebaseerde onderwysbenadering (vgl. 3.2.2 en 3.4.2), aangesien dit die leerder in staat stel om uitkomste te demonstreer en nie slegs daarvan bewus te wees nie.
- Die proses van programontwikkeling (vgl. 3.4.1 en 3.4.2). Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat die morele opvoeding nie slegs eenmalige ingrepe of 'n insident impliseer nie, maar op verskeie aktiwiteite berus.

5.5.3 Opleiding

Alle fasiliteerders en opvoeders betrokke by die buitelugopvoedingsinstansie behoort opleiding te ontvang ten einde die leerervaring vir die leerders die moeite werd te maak. Spesifieke aandag moet aan die aspekte gegee word wat onder teorie (vgl. 5.4.2) bespreek is. Tydens opleiding behoort die teorie en praktyk van morele opvoeding geïntegreer te word.

5.5.4 Beleid

Die Nasionale Kurrikulum-verklaring werk nie programme uit nie, aangesien dit die werk van elke skool en opvoeder is (vgl. 3.4.2). Daar word aanbeveel dat riglyne aan skole en opvoeders gegee word oor die inhoud en aanbidding van die programme, aangesien nie alle opvoeders ewe kreatief en vindingryk is nie en ontoereikend opgeleide onderwysers 'n realiteit is in die Suid-Afrikaanse konteks.

5.6 LEEMTES VAN HIERDIE STUDIE

Die onderneming van 'n studie oor so 'n abstrakte onderwerp soos morele ontwikkeling bring mee dat daar nie met klinkklare konsepte gehandel kan word nie. Die integrering van twee uiteenlopende benaderinge, te wete karakteropvoeding en die morele besluitnemingsmodel, bemoeilik die sinvolle, aanvullende aanwending waarop hierdie studie uiteindelik uitloop.

Hoewel dit moeilik is om 'n geheelbenadering in 'n enkelvoudige raamwerk vas te vat, word in hierdie studie wel 'n denkraamwerk aangebied waarin twintig indikatore uitgelig word wat in gedagte gehou kan word ten einde 'n program te ontwikkel vir buitelugopvoeding vanuit 'n Christelike perspektief met die oog op besluitnemingsvaardighede vir leerders in die Intermediêre Fase.

5.7 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Verdere en voortgesette navorsing word benodig ten opsigte van die volgende:

- 'n Ideë-beraad kan gehou word wat kundiges vanoor die hele Suid-Afrika insluit om 'n verskeidenheid idees binne 'n bepaalde kort tydperk te genereer.
- Studiebesoeke ook aan ander vastelande, buiten die Verenigde State van Amerika en Engeland, ten einde idees te kry wat in Suid-Afrika toegepas kan word.
- Deur die indikatore wat in hierdie studie bepaal is, toe te pas wanneer 'n buitelug-opvoedingsprogram met die oog op besluitnemingsvaardighede geskryf word.
- Nadat 'n program geskryf is, kan dit toegepas word en tydens die toepassing daarvan kan intervensienavorsing of aksienavorsing gedoen word om te bepaal of die program aan die verwagtinge voldoen.
- Kwantitatiewe navorsing kan gedoen word ten einde meer proefpersone by die navorsing te betrek.

Vervolgens word daar gelet op die aanbevelings vanuit hierdie studie.

5.8 TEN SLOTTE

Hoewel dit moeilik is om 'n geïntegreerde benadering in 'n enkelvoudige raamwerk vas te vat, word in hierdie studie wel 'n denkraamwerk aangebied waarin twintig indikatore uitgelig word. Hierdie indikatore kan help in die opstel van 'n buitelugopvoedingsprogram vir leerders in die Intermediêre Fase ten einde besluitnemingsvaardighede aan te leer wat gegrond is op karakteropvoeding en aspekte van die morele besluitnemingsmodel.

BRONNELYS

WETENSKAPLIKE WERKE

- Barros, A. (1986). The process of effective decision-making. *Journal of Medical Technology*, 3(10), 525-528.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (1993). *Using experience for learning*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Carkhuff, R.C. (1977). *How to help yourself: The art of program development*. Life skills series. Amherst: Human Resource Development Press.
- Certo, C.S. (1983). *Principles of modern management: Functions and systems*. Dubuque: Wm. C. Brown.
- Chazan, B. (1985). *Contemporary approaches to moral education*. New York: Teachers College Press.
- Damon, W. (1988). *The moral child*. New York: Free Press.
- De Klerk, J. (2000). Waarde-uitklaring: Trojaanse perd in Suid-Afrikaanse skole? *Koers: Bulletin vir Christelike Wetenskap*, 65(3), 341-356.
- Die Bybel : Nuwe vertaling*. (1983). Kaapstad: Die Bybelgenootskap van Suid-Afrika.
- Evans, N. (1994). *Experiential learning for all*. London: Cassell.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Gay, L.R. (1992). Subjective career success: A study of managers and support personnel. *Journal of Business and Psychology*, 1(2), 78-94.

- Gouws, L.A., Louw, D.A., Meyer, W.F. & Plug, C. (1991). *Psigologiewoordeboek*. Johannesburg: Lexicon Uitgewers.
- Hendriks, H.J. (1996). Modernisme: Ten diepste ons identiteit? *Die Skriflesing*, 30(4), 1-14.
- Hersh, R.H., Miller, J.P. & Fielding, G.D. (1980). *Models of moral education: An appraisal*. New York: Longman.
- Hopson, B. & Schally, M. (1981). *Life skills*. London: McGraw-Hill.
- Hopson, B. & Schally, M. (1989). *Lifeskills teaching programmes no. 4*. Leeds: Lifeskills Associates.
- Hopson, B. & Schally, M. (1993). *Transitions, positive change in your life and work*. Johannesburg: Pfeiffer and Company.
- Huysamen, G.K. (1993). *Metodologie vir die sosiale en gedragwetenskappe*. Durban: Thomson Publishing.
- Janse van Rensburg, J. (2000). *The paradigm shift*. Pretoria: Van Schaik.
- Johnson, A.G. (1995). *The Blackwell Dictionary of Sociology*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Kilpatrick, W. (1993). *Why Johnny can't tell right from wrong*. New York: Touchstone.
- Kohlberg, L. (1985). *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kreutter, K.J., Gewritz, H., Davenny, J.E. & Love, C. (1991). Drugs and alcohol prevention projects for sixth grades. First year findings. *Adolescence*, 26(102), 287-293.
- Licona, T. (1991). *Education for character. How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Liebenberg, C.R. & Spies, P.G. (1979). *Open air education in the RSA*. Pretoria: Institute for Educational Research.

- Lindhard, N. & Dlamini, N. (1990). *Lifeskills in the classroom*. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Loehrer, M.C. (1997). *How to change a rotten attitude*. California: Corwin Press.
- Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. (1998). *Menslike ontwikkeling*. Kaapstad: CTP Boekdrukkers.
- Louw, D.A. & Edwards, D.J.A. (1993). *Sielkunde: 'n Inleiding vir studente in Suider-Afrika*. Johannesburg: Lexicon.
- Malan, E. & Breytenbach, R. (1985). *Teorie van buitelugopvoeding*. Potchefstroom: Instituut vir Vryetydstudies, PU vir CHO, pp. 1-76 (Studiestuk 5)
- McCown, R., Driscoll, M. & Geiger Roop, P. (1996). *Education psychology*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Meiring, W. (1988). *Die stand van buitelugavontuuropleiding in Suid-Afrika*. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis. Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Moore, A. & Feldt, J. (1993). *Facilitating community and decision-making groups*. Cambridge: Kriegler Publishing.
- Naicker, S.M. (1999). *Curriculum 2005. A space for all*. Cape Town: Tafelberg.
- Noorderhaven, N.G. (1995). *Strategic decision-making*. London: Addison Wesley.
- Payne, J.W., Bettman, J.R. & Johnson, E.J. (1993). *The adaptive decision maker*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peters, R.S. (1981). *Moral development and moral education*. London: George Allen Publishers.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Carter Lane.
- Raath, M.J. (1993). *Selfkonsepointwikkeling deur buitelugopvoeding – 'n Onderwysbestuursopgawe*. D.Ed.-proefskrif. Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.
- Rachlin, H. (1989). *Judgement, decision and choice: A cognitive/behavioral synthesis*. New York: Freeman.

- Raths, L., Harmin, M. & Simon, S. (1966). *Values and teaching*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rooth, E. (1997). *Inleiding tot lewensvaardighede*. Kaapstad: Nasionale Boekdrukkery.
- Rusnak, T. (1998). *An integrated approach to character education*. California: Corwin Press.
- Santrock, J.W. (1986). *Life-span development*. Dubuque: Brown.
- Saveland, R.N. (1974). *Handbook on environmental education*. London: John Wiley and Sons.
- Schreuder, J.H., Du Toit, P.J., Roesch, N.C. & Shah, C.G. (1993). *Professionele ontwikkeling*. Kaapstad: Maskew Miller, Longman.
- Simon, B.S., Howe, L.W. & Kirschenbaum, H. (1995). *Values clarification: A practical, action-directed workbook*. New York: Warner Books.
- Stoner, J.A.F. & Wankel, C. (1986). *Management*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Strydom, I. (1994). *Besluitnemingsvaardighede: Sielkundige andragogiese perspektief*. Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif. Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Uys, J. (1989). *Improving cognitive skills through the application of a lifeskills programme in the South African prisons service*. Unpublished Ph.D. thesis, Educational Psychology, Vista University, Pretoria.
- Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk. (1995). *Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk*. Kaapstad: CTP Book Printers.
- Van den Aardweg, E.M. & Van den Aardweg, E.D. (1988). *Dictionary of empirical education*. Pretoria: E & E Enterprises.
- Van der Horst & McDonald, R. (1997). *Outcomes based education*. Pretoria: Sigma Press.
- Van Rensburg, L. (1998). *Die ontwikkeling van 'n program vir interpersoonlike vaardighede*. Ongepubliseerde Ph.D.-proefskrif. Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein.
- Weil, S.W. & McGill, I. (1989). *Making sense of experiential learning, diversity in theory and practice*. Philadelphia: SRHE and Open University Press.

Weisberg, R.P. & Ellas, M.J. (1991). Community psychology and the schools. *The Community Psychologist*, pp. 5-14.

Zuber-Skerritt, O. (1991). *Action research in higher education*. Brisbane: Centre for the Advancement of Learning and Teaching (CALT), Griffith University.

POPULÊRE WERKE

Behr, B. (1988). *Tiener in die kol*. Pretoria: Sigma-Pers.

Brink, V. & Brink, T. (1999). *Ouerskap in die nuwe millennium*. Kaapstad: Struik Uitgewers.

Brink, V. (2001). Ontdek weer waardes. *Finesse*, 6(3), 44.

Du Toit, B. (2000). *God? Geloof in 'n postmoderne tyd*. Bloemfontein: CLF Uitgewers.

AMPTELIKE DOKUMENTE

Extreme Life Opvoedkundige Trust. 2001. *Beginsels en standaarde vir die vestiging en bedryf van lewensoriënteringsentra*. Ongepubliseerde werksdokument.

Humanistiese Manifesto, 11(1). (1973). New York: Prometheus Books.

Staatskoerant. Junie 1997. No. 18051, p. 8.

KOERANTARTIKELS

Lewensoriëntering lok wye reaksie uit. (2001). *Volksblad*, 15 November, p. 9.

Heard, J. (2001). On the ball. *Sunday Times*, 22 July 2001, p. 5.

INTERNETVERWYSINGS

Nasionale Kurrikuleringsverslag van Lewensoriëntering. Julie 2001. Internet: www.education.pwv.gov.za.